



## 저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사 학위논문

집단상담 수퍼비전에 의한  
초심 집단상담자의  
자기대화와 지식구조 변화

2017년 8월

서울대학교 대학원

교육학과 교육상담전공

조 수 연

# 집단상담 수퍼비전에 의한 초심 집단상담자의 자기대화와 지식구조 변화

지도교수 김 창 대

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함  
2017년 5월

서울대학교 대학원  
교육학과 교육상담전공  
조 수 연

조수연의 교육학박사 학위논문을 인준함  
2017년 6월

위 원 장     김   계   현     (인)

부위원장     김   동   일     (인)

위     원     권   경   인     (인)

위     원     김   은   하     (인)

위     원     김   창   대     (인)

## 국문초록

집단상담은 개인상담과는 다른 방식으로 사람을 치유하고 성장시킬 수 있는 잠재적으로 큰 힘을 갖고 있다. 하지만 집단상담은 다수의 집단원 개인 및 집단원 간의 상호작용과 매우 복잡한 역동이 발생하므로 집단상담자의 전문성을 갖추기 위해서는 별도의 특화된 교육과 훈련이 필요하다. 수퍼비전은 상담에 대한 이론적 지식과 실천적 경험을 통합시키는 과정으로써 상담자 훈련을 위해 가장 많이 활용되고 있는 교육방법 중 하나로 유능한 상담자가 지녀야 할 능력들을 개발하기 위한 필수 훈련 과정이며, 집단상담에서도 초심 집단상담자의 학습에 도움이 되는 것으로 제안되고 있다.

다양하고 복잡한 집단상담 상황을 효율적으로 운영하기 위해서 막대한 양의 정보를 처리하고, 통합하며 활용하는 능력인 인지 복잡성을 갖추는 것이 집단상담자의 핵심적인 역량으로 언급되고 있는데, 인지 복잡성이 발달한 숙련 집단상담자는 빠르게 집단원에 대한 개념화가 가능하여, 종합적 이해와 개입을 하지만, 초심 집단상담자는 인지 복잡성의 발달이 미흡하므로 집단상담 운영에 단조로운 개입과 어려움을 경험한다.

인지 복잡성과 상담자 경력은 정적 상관관계지만, 인지 복잡성의 변화를 확인하기 위해서는 장시간이 필요하고 양적인 측정이 가능한 도구 개발이 되어 있지 않고 개념 정의도 모호하기 때문에 집단상담 수퍼비전을 통해 인지 복잡성의 변화를 보기는 쉽지 않다. 인지 복잡성은 다양한 인지 구조들의 상호 복잡한 연결이므로 일부 선행연구들은 인지구조의 변화를 통해 인지 복잡성을 예측하고자 하였다. 집단상담에서는 인지구조 변화를 측정하기 위해서 그동안 의도, 개념화, 자기대화, 지식구조 등의 변화를 측정하였다. 그중 본 연구는 양적 비교를 통해 인지구조의 변화를 확인할 수 있는 자기대화과 지식구조 변화를 통해 초심 집단상담자들이 집단상담 수퍼비전을 참여하면 인지구조가 어떻게 변화하는지 탐색하고자 하였다.

초심 집단상담자 96명을 무처치 집단인 통제집단, 수퍼비전 동영상 1

개를 시청한 실험1 집단, 수퍼비전 동영상 2개를 시청한 실험2 집단에 각각 32명씩을 무선으로 배치하여 실험하였고, 최종 90명을 분석대상으로 하였다. 실험은 사전검사 - 실험처치(집단상담 수퍼비전 동영상 시청) - 사후검사 과정으로 진행하였으며, Hines(1993)의 집단상담자 자기대화 범주 기준을 사용하여 집단상담자 자기대화의 사전 사후의 변화를 분석하였고, 집단상담 지식구조 측정은 집단상담 질문지(GTQ)를 활용하여 패스파인더 네트워크 분석을 통해 초심 집단상담자의 사전 사후 변화와 숙련 집단상담자의 지식구조 유사성을 확인하고자 하였다.

연구 결과 집단상담 수퍼비전을 통해 초심 집단상담자에게 높은 비율로 나타났던 ‘관찰’ 범주의 자기대화가 줄어들고 숙련 집단상담자에게서 높게 나타났던 ‘해석’, ‘질문’, ‘개입’ 범주의 자기대화가 유의미하게 증가하였다. 또한, ‘집단과정’ 차원의 자기대화도 유의미하게 증가함을 확인하였다.

초심 집단상담자 지식구조는 실험2 집단이 집단상담 수퍼비전 후 개입당 연결 수와 순환 패턴 수, 평균 거리의 유의미한 변화가 나타나 집단상담 수퍼비전을 받으면 초심 집단상담자의 지식구조가 더 복잡해졌다. 또한, 숙련 집단상담자의 지식구조와의 비교를 통해 사전 초심 집단상담자의 지식구조보다 집단상담 수퍼비전 사후 초심 집단상담자의 지식구조가 더 유사해짐을 확인하였다.

본 연구는 집단상담 수퍼비전을 통해 초심 집단상담자가 어떠한 인지구조 변화를 보이는지 구체적 변인을 통해 변화 내용을 검증하였다는 데 의의가 있다. 그 뿐만 아니라, 초심 집단상담자 교육에서 집단상담 수퍼비전의 중요성과 인지구조의 발달 방향을 제시하고, 집단상담자 발달의 효과성 측정의 새로운 도구인 집단상담 질문지와 분석 방법인 패스파인더 네트워크 분석을 소개하였다는 점에서도 의미 있는 시사점을 제공한다.

□ 주요어 : 집단상담 수퍼비전, 초심 집단상담자, 자기대화,  
지식구조, 패스파인더 네트워크분석

□ 학 번 : 2014-30472

# 목 차

I . 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구문제 .....	10
3. 용어의 정의 .....	11
II. 이론적 배경 .....	14
1. 집단상담자 발달 .....	14
1) 집단상담자 발달모형 .....	14
2) 초심 집단상담자 특성 .....	16
2. 집단상담 슈퍼비전 .....	18
1) 집단상담 슈퍼비전의 개념 .....	18
2) 집단상담 슈퍼비전 연구 .....	20
3. 집단상담자 인지구조 .....	22
1) 상담자 인지 복잡성 .....	22
2) 상담자 인지구조 .....	26
3) 집단상담자 자기대화 .....	29
4) 집단상담자 지식구조 .....	32
III. 연구방법 .....	36
1. 연구 참여자 .....	36
2. 연구절차 .....	40
1) 연구절차 개관 .....	40
2) 본 실험 절차 .....	42

3. 실험조작 .....	44
1) 조작도구개발 절차 .....	44
2) 처치도구 구성내용 .....	48
3) 조작확인 결과 .....	50
4. 측정 도구 .....	51
1) 집단상담자 자기대화 측정 .....	51
2) 집단상담 지식구조 측정 .....	54
5. 자료 분석 .....	58
1) 패스파인더 네트워크 .....	58
 IV. 연구결과 .....	 61
1. 사전집단 동질성 검증 .....	61
1) 집단상담자 자기대화 동질성 .....	61
2) 집단상담자 지식구조 동질성 .....	62
2. 본 실험 연구결과 .....	63
1) 초심 집단상담자의 자기대화 변화 .....	63
2) 초심 집단상담자의 지식구조 변화 .....	67
 V. 논의 .....	 76
1. 집단상담자의 자기대화 특성 .....	76
2. 집단상담자 지식구조 변화 .....	79
3. 집단상담 슈퍼비전의 필요성 .....	82
4. 연구의 의의 .....	83
5. 연구의 제한점 및 후속연구를 위한 제언 .....	85

VI. 참고문헌 .....	88
VII. 부록 .....	108
VIII. Abstract .....	140



## 표 목 차

<표 1> 집단상담자 발달 모형 .....	15
<표 2> 초심상담자와 초심 집단상담자의 특성 .....	17
<표 3> 집단상담자 경력 기준표 .....	37
<표 4> 본 실험 연구 참여자 기본정보 .....	39
<표 5> 집단상담 슈퍼비전 사례보고서 평균 평정 결과	46
<표 6> 집단상담 슈퍼비전 동영상 평균 평정 결과 .....	47
<표 7> 집단상담 슈퍼비전 사례보고서 구성내용 .....	48
<표 8> 집단상담 슈퍼비전 교육내용 구성 .....	49
<표 9> 동영상 자극 및 측정 도구에 대한 조작확인 결과 ..	50
<표 10> 자기대화 범주 .....	53
<표 11> GTQ 변안 평정 결과 .....	55
<표 12> GTQ 집단상담 개입의 예 .....	56
<표 13> 집단상담 상황을 고려한 GTQ 개입 예시 .....	57
<표 14> 자기대화 범주 종속변인에 대한 사전 동질성 검증	61
<표 15> 자기대화 차원 종속변인에 대한 사전 동질성 검증	62
<표 16> 지식구조 집단 간 사전 동질성 검증 .....	62
<표 17> 초심 집단상담자 자기대화 범주 집단 간 차이비교	63
<표 18> 초심 집단상담자 자기대화 하위범주 집단 간 차이비교	65
<표 19> 초심 집단상담자 자기대화 차원 집단 간 차이비교	66
<표 20> 초심 집단상담자 지식구조 사전-사후 비교 ....	68
<표 21> 실험2 집단의 지식구조 복잡성 및 유사성 변화 결과 ..	75

## 그림 목 차

[그림 1] 인지구조 변화 .....	27
[그림 2] 지식구조 형성 과정 .....	33
[그림 3] 전체 연구절차 .....	41
[그림 4] 실험조작의 절차 .....	43
[그림 5] 집단상담 수퍼비전 동영상 개발절차 .....	45
[그림 6] 초심 집단상담자 자기대화 측정 절차 .....	51
[그림 7] 집단상담 개입별 평균 응답 수준 .....	69
[그림 8] 초심 집단상담자 실험2 집단 사전 지식구조 .....	71
[그림 9] 초심 집단상담자 실험2 집단 사후 지식구조 .....	72
[그림 10] 숙련 집단상담자 지식구조 .....	73

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

집단상담은 급속하게 퍼져 나가며 강력한 영향력을 가진 사회 발명품으로(Rogers, 1970), 다양한 상황에서 긍정적인 결과를 끌어내는 효과적인 상담으로 널리 인정받고 있다(Burlingame, Fuhriman & Mosier, 2003; Fuhriman & Burlingame, 2001; McRoberts, Burlingame, & Hoag, 1998). 특히 국내외 집단상담 효과에 대한 여러 연구뿐만 아니라 국내에서 진행된 여러 편의 집단상담 메타 분석 연구결과를 통해서도 집단상담의 우수한 효과성은 증명되고 있다(김계현, 이윤주, 왕은자, 2002; 조수연, 권경인, 이지현, 2014).

집단상담은 다수의 집단원이 집단의 힘을 통해서 집단원을 변화시키며, 집단원 개인과 집단원간, 집단전체의 상호작용이 모두 일어나므로 개인상담보다 다양하고 복잡한 역동을 갖고 있으므로 집단상담자는 개인상담자에게 요구되지 않는 다양한 과제를 부여받는다(권경인, 2007; Conyne, 1997; Corey, 2011; Earley, 2000; Kline, 2003; Yalom, 1995). 따라서 오래된 상담경력과 뛰어난 개인상담 역량을 갖춘 상담자가 반드시 집단상담을 성공적으로 운영할 수 있는 것은 아니므로 집단상담자가 되기 위해서는 집단상담의 특수성을 심층적으로 이해한 전문화된 교육을 받아야만 한다(Christensen, & Kline, 2000; Conyne, Wilson & Ward, 1997; Newman & Lovell, 1993).

이에 따라 상담 관련 기관과 대학원에서는 집단상담자 교육 확충에 힘을 쓰고 있지만, 집단상담자 교육 과정은 최소한 1년 이상의 긴 교육과정을 통해 심화적으로 이루어져야 함에도 대부분의 상담 관련 대학원의 집단상담 교과목은 전체 대학원 과정 중 1과목으로 개설되는 경우가 많고, 박사과정에서도 1과목 정도로만 운영되는 경우도 있어 실제적이고 유효한

학습을 끌어내기 어려운 실정이다(권경인, 김지연, 계은경, 2016). 즉, 현재의 국내 대학원 교육과정만으로는 충분한 교육과 실습을 받은 전문적인 집단상담자를 배출하기는 어려운 현실이므로 대학원 과정생과 대학원 과정을 마친 지 얼마 되지 않은 초심 집단상담자들은 집단상담을 배웠다고 해도 실제 집단상담 진행에 어려움을 겪는다(손은숙, 2001). 따라서 초심 집단상담자들은 집단상담 상황에서의 막막함과 불안을 극복하기 위해 새로운 기술 습득과 발달에 대한 학습을 매우 원하는 것으로 나타났다(이미선, 2008; Rønnestad & Skovholt, 1993).

집단상담자는 집단원들의 문제를 이해하고 해결하며, 집단원들의 성장과 발달을 돕기 위해 질적으로 높은 역량을 갖추는 것은 반드시 선행되어야 하는 필수 사항이다(권경인, 조수연, 2015). 따라서 지속적인 상담자 발달을 위해서는 이론적인 교육뿐만 아니라 지속적인 훈련과 실습을 통해 자신의 전문성을 확보하고 새로운 상담 기술을 배우고 발달시키는 과정을 경험하게 된다(박재황, 김계현, 노안영, 김진숙, 1996; Worthen & McNeill, 1996). 상담자를 교육하는 방식은 크게 4가지로 구분될 수 있다. 첫째, 강의를 통한 학문적 교육 방법, 둘째 실제 진행되는(live) 또는 녹화된 상담을 관찰하는 방법, 셋째, 내담자나 집단원으로서의 경험, 넷째, 슈퍼비전을 받는 방법이다(Barlow, 2004). 이러한 상담자의 전문성 성장을 위한 훈련 과정 중에 대표적이고 효과적인 방법이 슈퍼비전이다(김계현, 1992; Holloway, 1995). 슈퍼비전은 상담에 대한 이론적 지식과 실천적 경험을 통합시키는 과정으로써 상담자 훈련을 위해 가장 많이 활용되고 있는 교육 방법 중 하나이다(Bernard & Goodyear, 2004). 상담자의 상담 기술을 향상하고 성장을 도와주며, 상담 과정에서 당면하는 어려움과 윤리적인 문제들의 해결을 도와주는 슈퍼비전은 상담자를 보호해 주고 성장하도록 하므로 그 효과가 내담자에게 환원된다(Loganbill, Hardy & Delworth, 1982). 따라서 슈퍼비전은 유능한 상담자가 지녀야 할 능력들을 개발하기 위한 필수 훈련 과정이며(Altfeld & Bernard, 1997; Bahrnick, Russell & Salmi, 1991; Bernard & Goodyear, 2004; Conyne, 1997; Kline, 2003; Wilson, Rapin & Haley-Banez, 2004), 특히 집단상담에서 초심 집단

상담자의 학습에 집단원 경험과 함께 가장 도움이 되는 것으로 확인되었다(Granello, 2010).

집단상담과 개인상담은 구성요소부터 차이가 있고, 상담 과정에서 발행하는 상호작용과 복잡성에서 기본적인 사안은 유사할 수 있지만, 세부적인 사안에서는 큰 차이를 나타낼 수 있다(DeLucia-Waack, 2002; Stockton, 1996). 따라서 그동안 다른 동향과 마찬가지로 개인상담 맥락에서 집단상담 슈퍼비전 연구가 이루어졌기 때문에 집단상담 슈퍼비전에 대한 구체적인 탐색이 미진했고, 집단상담 슈퍼비전에 대한 세부적인 과정의 이해와 발달 모델 제시 등에 제한이 있었다(Gillam, Hayes & Paisley, 1997; Holloway & Johnston, 1985; Newman & Lovell, 1993; Prieto, 1996; Werstlein & Borders, 1997). 집단상담 슈퍼비전 유효성에도 불구하고 집단상담 슈퍼비전의 특수성이 반영된 관련 연구가 부족한 이유는 집단상담 슈퍼비전의 복잡한 과정을 정확히 측정할 도구가 부족하고(Holmes, Stader, Swaim, Haigler, & Myers, 1998; Prieto, 1996), 집단상담 슈퍼비전의 효과성에 대한 주요 변인 설정 등이 모호하였기 때문이었다.

상담 영역에서는 상담자 발달을 위한 교육의 주요 요인으로 상담자의 인지 복잡성 향상을 강조한다. 인지 복잡성은 개인의 인지구조가 분화 또는 통합된 정도를 말하는데(Schroder, Driver & Streufect, 1967), 인지 복잡성이 높은 사람일수록 복잡한 외부 자극에 대해 다양한 이해와 접근을 하여, 객관적 판단으로 적절하게 대처한다(Bieri, 1966; Schneier, 1977). 즉 인지 복잡성은 다양한 관점을 받아들이고, 통합하고, 활용하는 능력으로(Granello, 2010), 인지 복잡성이 낮은 상담자는 선입관에 갇지만, 인지 복잡성이 높은 상담자는 편견이 적고 유연하며, 내담자 정보를 통합하거나 분석하는 능력이 크며, 더 높은 수준의 가설을 세운다(Birk & Mahalik, 1996; Holloway & Wolleat, 1980; Martin, Slemon, Hiebert, Hallberg & Cummings, 1989; Spengler & Strohmer, 1994; Stoppard & Miller, 1985; Watson, 1976). 따라서 다양하고 복잡한 상황에 대처해야 하는 집단상담자들에게 인지 복잡성 발달은 필수적이다(Granello &

Underfer-Babalis, 2004).

Skovholt와 Rønnestad(1992)는 집단상담 경력의 5년에서 10년, 10년 이상으로 늘어날수록 인지 복잡성이 증가하는 것을 확인하였으며, 다른 연구에서는 인지 복잡성 단계와 집단상담 효과 사이의 연관성을 확인하였다(Eriksen & McAuliffe, 2006; Welfare & Borders, 2010). 또한, 대학생들의 집단상담 교육 과정을 분석한 결과 낮은 단계에서부터 점진적으로 인지 복잡성 발달이 일어나지만, 이런 변화는 교육 과정이 중반기까지는 거의 변화가 없다가 중반 이후 교육이 끝날 때까지 대부분의 변화가 발생하는 것을 발견하였다(Fong, Borders, Ethington & Pitts, 1997; Granello, 2002; Lyons & Hazler, 2002).

인지 복잡성 단계와 경력 사이는 정적 상관관계로 다소 예측은 가능하나 인지 복잡성의 발달은 길고 느리며 불규칙하며(Granello, 2010; Skovholt & Rønnestad, 1992), 인지 복잡성의 변화를 보기 위해서는 1학기 수업이나 몇 년의 변화를 살펴보아야 하므로 단기간의 집단상담자 변화를 알기 어렵다. 따라서 집단상담 수퍼비전이 인지 복잡성을 성장시키는데 적합한 방법이지만(Peace & Sprinthall, 1998), 인지 복잡성을 통해 집단상담 수퍼비전의 과정 변화를 보기 어렵다. 또한, 그동안의 집단상담자 인지 복잡성의 측정 방식들은 안타깝게도 질적인 방법이므로 수퍼비전에 의한 집단상담자의 변화를 알아보기에는 효과적이지 못하고 양적 변화를 확인할 방식도 개발되어 있지 않다. 따라서 인지 복잡성의 변화를 다른 시각으로 살펴볼 필요가 있다.

사람은 정보를 처리하는 인지구조를 가지고 있으며, 인지구조는 개인의 지각, 판단과정의 토대가 되는 내적 체계를 의미한다. 인지 복잡성은 개인의 인지구조들 간의 상호 관련성에 따라 표출되므로 인지구조 특성의 한 측면으로 이해할 수 있다. 즉 다양한 인지구조들의 상호 복잡한 연결을 인지 복잡성으로 볼 수 있으므로 인지 복잡성 연구의 한계를 극복하기 위한 일부 선행연구는 인지구조 측정을 통해 인지 복잡성을 예측하는 방식으로 연구를 수행하였다. 인지구조는 자극 사이의 지각된 유사점이나 차이점에 따라 내적으로 정보를 어떻게 조직하는가를 뜻하며

(Kivlighan, Markin, Stahl & Salahuddin, 2007), 개인의 인지구조 차이는 반응의 차이를 유발한다(Bieri, 1966; Kelly, 1955; Schroder, Driver & Streufert, 1967). 집단상담은 이러한 다양한 인지 과정을 수반하고, 집단상담자들은 집단상담에서 발생하는 다양한 정보를 본인의 인지구조를 통해 수집하여 이해와 분석을 통해 통합적 개입 방향을 결정한다(Davison, 2014). 따라서 개개인의 인지구조 분석을 통해 집단상담자의 특성을 확인할 수 있다. 또한, 기존의 인지구조를 통해 의미 있는 새로운 정보를 인식하여 인지구조를 새롭게 수정하고 통합하여 동화 및 조정 작용을 한다. 이러한 과정을 우리는 학습이라고 명명하며, 학습의 결과 다양한 정보에 대해 세련화(refinement), 정교화(elaboration), 조직화(organization) 등이 발생하고 더욱 복잡한 인지구조로 발달하는 결과를 나타낼 수 있다. 따라서 인지구조의 변화를 통해 집단상담자의 학습을 통한 변화도 측정할 수 있다(Ausubel 1978; Cunningham, 1992).

집단상담 연구에서 인지구조 변화를 측정하기 위해서 그동안 의도, 개념화, 자기대화, 유사성 판단에 의한 지식구조 방법 등을 사용하였다. 의도는 상담자가 선택한 개입의 결과로 이루고자 하는 것이고, 개념화는 수집된 다양한 정보를 등록하는 과정이다. 자기대화는 스스로와의 대화를 통해 상황을 인식하고 분석하고 이해하고 행동하는 일련의 성찰 과정의 도구 역할을 하고, 지식구조는 주어진 자극 사이의 지각된 유사성과 차이점에 따라 정보를 조직하는 구조를 의미한다. 집단상담자의 의도가 집단상담 과정에 관계성이 있음은 밝혀졌고(Stockton, Morran & Clark, 2004), 초심 집단상담자보다 숙련 집단상담자가 더 복잡한 단계의 개념화를 효율적으로 이용하는 것이 확인되었지만(Kivlighan & Quigley, 1991; Martin et al., 1989), 의도와 개념화와 측정 방법과 관련된 연구는 별로 없으므로 관련된 연구 결과도 미진한 상태이다. 반면 인지구조 연구 중 자기대화와 지식구조는 상대적으로 활발한 연구들이 수행되었고, 초심자와 숙련자가 어떻게 다른가와 학습의 영향에 대해 비교적 많은 연구가 이루어져 왔다.

인지구조와 관련된 여러 연구에서 숙련 집단상담자의 인지구조는 초심

집단상담자보다 심층 구조를 좀 더 많이 사용하는 방식으로 조직된다는 것을 보여준다(Hines, Stockton & Morran, 1995; Kivlighan & Quigley, 1991; Martin et al., 1989; Mayfield, Kardash & Kivlighan, 1999). 하지만 Hines, Stockton과 Morran(1995)과 Kivlighan과 Quigley(1991)의 연구와 지식구조에 대한 연구들을 제외한 다른 연구들은 횡적이며 주체 간 본질에 관한 연구이기 때문에 시간에 따라 교육을 통해 어떻게 또한 왜 인지구조의 변화가 발생하는지 이해하기 어렵다(Kivlighan & Kivlighan, 2009). 인지구조의 위계와 같은 복잡한 인지 현상을 분석하는 것은 같은 형태와 개념을 사용하여 유사성을 판단하는 통계 분석과 같은 양적 비교를 통해 가능하다. 따라서 본 연구는 인지구조의 변화를 확인하기 위해 양적 비교가 가능하고 다양하게 연구가 된 집단상담자의 자기대화와 지식구조를 사용하고자 한다.

집단상담자는 내적 사고 과정에서 끊임없이 인지적 과정이 일어나는데 집단상담 장면 내의 집단역동이나 현상 등의 정보를 처리하고 이해하며, 가설과 개입 전략을 세우기 위해 자신의 행동, 정서, 사고를 확인하며 성찰을 돕는 인지적 도구 중 하나로 자기대화(self-talk)를 사용한다(김현령, 2012; Neufeldt, 2004). 자기대화를 통한 자기성찰은 인지구조의 활성화를 일으키고 새로운 개념화를 통해 인지구조를 변화되어 결국 자기대화 내용의 변화를 몰고 온다(김민지, 2016; Bernard & Goodyear, 2004; Kurpius & Morran, 1988; Morran, 1995; Morran, Kurpius & Brack, 1989).

많은 연구에서 상담자의 인지구조 변화를 자기대화를 통해 확인해 왔다(심혜숙, 이현진, 2003; 유성경, 심혜원, 2005; 채민정, 김창대, 김수임, 2008; Benjamin, 1983; Borders, Fong-Beyette & Cron, 1988; Fuqua, Newman, Scott & Gade, 1986). 특히 상담자의 인지도식에 따라 자기대화의 질적 차이가 확인되었고, 상담 성과에도 영향을 주게 되므로(Benjamin, 1983; Ellis, 1962; Nutt-Williams & Hill, 1996), 상담자의 자기대화와 관련되어 여러 연구가 수행되었으며, 이를 통해서 상담자의 전문성 발달에 따라 자기대화의 차이가 있으며, 상담자 교육과 훈련을 통



해 자기대화가 변화한다는 것을 확인하였다(류진혜, 1999; 유성경, 심혜원, 2005; 채민정, 2007; Benjamin, 1983; Kurpius, Benjamin, & Morran, 1985; Morran, Kurpius & Brack, 1989; Richardson & Stone, 1981).

집단상담자의 자기대화를 연구한 Hines(1993)은 개인상담자의 자기대화에 비해 집단상담자의 자기대화가 더 다차원적임을 확인하고, 집단상담의 특성상 집단상담자들은 한꺼번에 여러 수준을 고려하는 것을 확인하였으며, Hines, Stockton과 Morran(1995)는 초심 집단상담자와 숙련 집단상담자의 자기대화 수준 차이를 확인하였다. 숙련 집단상담자는 초심 집단상담자보다 Hines(1993)의 자기대화 범주 중, 해석, 질문, 개입 범주에서 유의미한 차이를 보였으며, 집단상담 교육 경험에 따른 집단상담자 자기대화에서는 교육 경험이 많을수록 집단과정과 역동에 관련된 자기대화 내용이 많았는데, 이는 집단원에 대해 관찰보다는 가설을 세우고 관찰을 통해 가설을 검증하는 방식의 자기대화를 더욱 하는 것으로 보았다(Hines, Stockton, & Morran, 1995). 김현령(2012)도 초심 집단상담자는 숙련 집단상담자보다 관찰 범주의 자기대화 비율이 높고, 숙련 집단상담자는 해석과 개입 범주의 자기대화를 많이 하고, 집단내용과 집단과정 중 집단과정에 대한 자기대화 빈도가 높은 것을 검증해 냈다. 또한, 집단상담 경력 수준을 가장 잘 예측하는 자기대화 범주가 집단과정임을 확인한 Hines, Stockton과 Morran(1995)의 연구를 재확인한 결과이다. 특히 김민지(2016)는 인지적 리허설을 통해 초심 집단상담자의 관찰 범주가 줄어들고 해석과 개입 범주의 자기대화 비율이 높아지는 것을 확인하여 개인상담과 마찬가지로 집단상담도 교육과 훈련 등을 통해 집단상담자의 자기대화가 변화하는 것을 확인하였다. 따라서 집단상담 수퍼비전을 통해서도 인지구조 변화되어 초심 집단상담자의 자기대화 내용이 숙련 집단상담자와 유사하게 해석과 개입범주 비율이 증가하고, 집단과정 차원의 비율이 증가할 것으로 예상할 수 있다.

지식구조는 여러 지식이 서로 연관되어 조직되는 구조로 입력된 지식을 주제별로 나누고 기존 지식과 연결하여 주제별로 조직적으로 구조를 이룬다. 여러 주제의 지식구조가 존재하고, 여러 개의 지식구조가 모여

인지구조를 이룬다(Borich & Tombari, 1997). 새로운 지식이 입력되면 주제별로 재구조화되고 기존의 정보와 연결, 통합되어 새로운 지식구조를 만들며(Graber, 2001), 여러 지식구조의 변화를 통해 인지구조가 변화하기 때문에 지식구조 변화를 통해 인지구조 변화를 볼 수 있다.

다수의 연구자는 초심자들과 전문가들 사이의 주요한 차이를 확인하고자 한다면, 지식구조가 이러한 집단들을 구별하는 중요한 영역이라고 주장하였다(Davison, 2014; Etringer, Hillerbrand & Claiborn, 1995). 이 때문에 그동안 초심자와 숙련자의 지식구조의 차이에 대한 연구가 많이 수행되었다(Chase & Simon, 1973; Chi, Feltovich, & Glaser, 1981; Chi, Glaser & Farr, 2014; Davis & Yi, 2004; Kokosk & Housner, 1994).

집단상담에서는 Etringer, Hillerbrand와 Claiborn(1995)이 초심 집단상담자와 숙련 집단상담자들은 기억과 지식구조, 서술적 및 절차적 지식, 패턴 인식, 추론 과정과 목표, 문제 구조화 등의 다양한 인지 능력에 차이가 있음을 확인하였고, Kivlighan 등(2007)이 지식구조는 상담 기술 수행의 좋은 예측자라고 주장하며, 초심 집단상담자의 지식구조가 숙련 집단상담자와 유사할수록 집단원의 만족도가 우호적임을 밝혀냈다(Kivlighan & Kivlighan, 2010). 특히 Kivlighan과 Kivlighan(2009)은 초심 집단상담자가 교육을 받을수록 실제로 지식구조가 복잡해지며, 숙련 집단상담자의 지식구조가 유사해지는 것을 발견하였다. 따라서 집단상담 수퍼비전을 통해 초심 집단상담자의 지식구조가 더 복잡해지며, 숙련 집단상담자의 지식구조와 유사해질 것으로 예상할 수 있다.

집단상담 수퍼비전과 집단원 경험이 적고, 수업을 통해 강의 방식의 교육을 주로 받은 초심 집단상담자들은 그동안 배운 이론이나 기법을 실제 집단상담에 적절하게 적용하기 어려워한다. 초심 집단상담자의 어려움을 돕고 전문적 발달을 위하여 집단상담 수퍼비전은 효과적인 방법으로 손꼽히고 있다. 하지만 집단상담 수퍼비전을 통해 초심 집단상담자들이 구체적으로 어떠한 변화 과정을 거치는지 경험적으로 밝혀낸 국내연구는 없다. 따라서 본 연구의 목적은 집단상담 수퍼비전을 통해 초심 집단상담자의 인지구조가 어떤 변화를 보이는지 그 내용을 밝히는 것이다.

특히 집단상담자 교육의 핵심적 역량 요인이라고 강조되고 있는 인지 복잡성의 한 측면인 인지구조를 양적 측정과 분석을 할 수 있는 집단상담자의 자기대화와 지식구조의 측면에서 상세한 변화 내용을 확인하였다. 집단상담자의 자기대화는 Hines(1993)의 집단상담자 자기대화 목록을 기준으로 범주와 차원을 분석하고, 지식구조는 집단상담 질문지(Group Therapy Questionnaire)를 활용하여 구조적 측면의 변화 및 그 변화가 속한 집단상담자의 지식구조와 유사성 있는 변화 있는지를 확인하였다. 특히, 지식구조 분석은 고급 네트워크 분석방법인 패스파인더 네트워크 분석(Schvaneveldt, 1990)으로 분석하였는데, 패스파인더 네트워크 분석은 불필요한 지식구조를 생략하고 가중치가 큰 연결성을 중심으로 지식구조의 연결성과 패턴, 세부 구조가 잘 드러날 수 있는 알고리즘을 가진 강점이 있어 채택하였다. 이를 통해 집단상담 수퍼비전이 초심 집단상담자의 인지구조 변화에 어떠한 영향을 미치는지 확인할 수 있을 것이며, 구체적으로 어떠한 변화를 보이는지 집단상담자 자기대화 및 지식구조를 통해 과정도 밝혀낼 수 있을 것이다.

## 2. 연구문제

본 연구의 목적은 초심 집단상담자들이 집단상담 슈퍼비전을 참여하면 인지구조가 어떻게 변화하는지 구체적으로 탐색하고, 집단상담 슈퍼비전에 의해 변화된 초심 집단상담자의 인지구조를 집단상담자 자기대화 및 지식구조의 측면에서 상세한 변화 내용을 확인하는 데 있다. 이러한 연구목적에 근거하여 본 연구의 연구문제 및 가설을 정리하면 다음과 같다.

### 연구문제 1. 집단상담 슈퍼비전은 초심 집단상담자의 자기대화를 변화시키는가?

연구가설 1-1. 집단상담 슈퍼비전을 받으면, 받지 않았을 때보다 초심 집단상담자의 자기대화 해석 및 개입 범주와 집단과정 차원의 비율이 더 증가할 것이다.

연구가설 1-2. 집단상담 슈퍼비전을 2회 받으면, 1회 받았을 때보다 초심 집단상담자의 자기대화 해석 및 개입 범주와 집단과정 차원의 비율이 더 증가할 것이다.

### 연구문제 2. 집단상담 슈퍼비전은 초심 집단상담자의 지식구조를 변화시키는가?

연구가설 2-1. 집단상담 슈퍼비전을 받으면, 받지 않았을 때보다 초심 집단상담자의 지식구조가 더 복잡해질 것이다.

연구가설 2-2. 집단상담 슈퍼비전을 2회 받으면, 받지 않았을 때보다 초심 집단상담자의 지식구조가 숙련 집단상담자의 지식구조와 유사성이 증가할 것이다.

### 3. 용어의 정의

#### 1) 인지 복잡성

인지 복잡성(Cognitive Complexity)은 Perry(1970)에 의해 도출된 개념으로 다양한 관점을 받아들이고, 통합하고, 활용하는 능력으로(Granello, 2010), 개인의 여러 인지구조가 분화 또는 통합된 정도(Schroder, Driver & Streufect, 1967)를 말한다. 분화는 하나의 문제나 자극에 대해서 다양한 차원으로 인식하는 능력으로 서로 독립적인 차원들이다. 통합은 인지구조 차원 간에 상호 연결성을 의미한다. 분화와 통합으로 구성된 인지구조는 복잡한 자극으로부터 정보를 여과하고, 자극들을 유형화하고 통합하며, 내적 동기들을 통제하여 행동에 영향을 줌으로써 환경적 제약에 적응하는 기능을 한다(Schneier, 1977). 인지 복잡성은 다차원적인 방식으로 구성하는 능력에 따라 개인의 차이가 나타나며(Tripodi & Bieri, 1964), 비교적 안정적이고 지속적이다(Wantz & Morran, 1994). 따라서 인지 복잡성이 높은 사람은 외부 자극에 대해 다양한 이해와 접근을 하며, 적절하게 대처하므로(Bieri, 1966; Schneier, 1977), 효과적인 상담을 위해서 높은 수준의 인지 복잡성을 갖출 필요가 있다(Granello & Underfer-Babalis, 2004).

#### 2) 인지구조

인지구조는 여러 영역의 지식과 정보를 의미 있게 상호 연결하는 것으로 기억 속에 저장된 포괄적인 개념들을 표상하기 위해 조직화한 사전 구조를 의미한다(Rumelhart & Norman, 1976). Mandler(1979)는 인지구조를 다양한 행동과 입력을 연결해 주는 행동의 법칙 또는 스키마라고 하였다. 스키마란 기억 속에 저장된 포괄적인 개념들을 표상하기 위해 조직화한 사전 지식으로 이루어져 있는 인지구조이다(Rumelhart & Norman, 1976; 손은정, 2001 재인용). 스키마는 정보를 이해하는 데 관

여하고, 정보 처리의 조작하고 처리하여 수행하도록 이끄는 상호연계 된 인지구조이다. 자신의 인지구조를 통해 정보를 수집하고 분석하고 이해하고 개입을 결정하기 때문에 세분되고 다양하고 정확한 인지구조를 갖추수록 상담 성과가 좋을 것이다.

### 3) 자기대화

자기대화는 사람에게 일어나는 일이나 현상, 상황에 대해 자기 자신에게 혼잣말하거나 머릿속으로 생각하는 것으로, 이를 통해 직면하는 상황에 대해 생각하고 적응하고 새로운 방향을 설정하는 역할을 한다. 즉 자기대화는 자기 자신과의 의사소통으로 자신과 주변에 대한 생각이나 감정, 느낌 신념 등에 대해 내적으로 이야기하는 과정이며(Burnett, 1996), 외부에서 들어온 정보를 내적으로 지각하고, 이해하고, 처리하고, 개념화하는 인지 과정을 언어적 표현으로 나타내어 관찰할 수 있도록 한다(Sokolov, 1972). 따라서 자기대화 내용은 인지 수준에 따라 차이가 나고, 인지구조가 변화되면 자기대화의 내용이 변화하므로 자기대화의 변화를 통해 인지구조 변화를 확인할 수 있다.

### 4) 지식구조

지식구조란 여러 지식이 서로 연관되어 조직되는 구조를 뜻한다. 개념이 유사한 대상들을 함께 묶는 것을 범주화라고 하는데, 지식구조는 유사한 대상을 함께 묶는 범주화가 어떻게 되어 있는지에 대한 것이다(Bransford, Brown & Cocking, 1999). 기초적 지식의 구조화된 집합체를 기본적인 지식구조라 하는데, 학습자가 정보를 선택하면 그 정보가 하나의 구조로 조직되는 과정을 말한다(Mayer, 1992). 이는 학습의 초기 단계로, 이후에 주제별로 재구조화되어 입력된 정보가 기존지식과 통합되는 과정을 거쳐 학습이 이루어진다(Mayer, 1992). 기초적 지식이 주제별로 배치되면 주제별 지식구조라고 하는데, 개인의 경험이나 관심사에 따

라 저장될 구역이 정해지고 각 구역으로 할당되어 주제별로 재구조화되어 저장된다(Graber, 2001). 주제별 지식구조는 특정 사건에 대한 해석을 가능하게 한다(Derry, 1992). 새로운 지식이 들어오면 학습을 통해 새로운 지식구조를 만들게 되며, 여러 개의 지식구조가 모여 있는 인지구조에도 영향을 주게 되므로 지식구조의 변화를 통해 인지구조의 변화를 확인해 볼 수 있다.

## II. 이론적 배경

### 1. 집단상담자 발달

#### 1) 집단상담자 발달모형

연구자에 따라 구체적인 내용은 다르지만, 상담자는 어떤 연속적인 발달 단계를 거쳐 전문 상담자가 된다는 것이 널리 받아들여지고 있다 (Gallagher, 1994; Hayes, 1990; Zaslav, 1988). 상담자 발달이란 상담자의 전문성 수준이 한 인간의 심리발달과 유사하게 일련의 과정을 통해 향상되어 가며, 발달단계가 높아짐에 따라 상담자 경험에도 체계적으로 구조적인 변화가 이루어진다고 가정하고 발달 단계적 관점을 상담자에게 적용한 것이다(Skovholt & Rønnestad, 1995). 상담자 발달과정과 관련되어 제시된 여러 모형들은 상담자 발달에 대한 이해의 틀을 제공하며 상담자 발달의 지향점과 교육 및 훈련 요소를 개발할 수 있도록 한다(Skovholt, & Jennings, 2004; Skovholt, Rønnestad, & Jennings, 1997; Skovholt & Rønnestad, 1995; Stoltenberg & Delworth, 1987).

집단상담자 발달 단계와 관련되어 권경인(2007)은 집단상담 대가들이 집단상담을 선택한 시기부터 탁월한 전문성을 획득한 과정까지를 분석한 결과, 집단상담 대가들은 집단상담으로 이행하는 단계를 시작으로 하여 모방 단계를 거쳐 개별화 단계로 나아간다. 이후 권경인, 지희수, 강신호, 김미옥(2012)은 상담경력별로 집단상담자 40명을 모집하여 집단상담자 발달 모형을 탐색하였다. 그 결과 표 1과 같이 집단상담자의 발달과정을 검증하였다.



<표 1> 집단상담자 발달 모형(권경인 외, 2012)

단계(단계명) 집단경력	집단 개입의 특징	이론과 기법의 적용
1단계 (이행단계) 2년 이하	<ul style="list-style-type: none"> <li>·집단을 재미있게 진행하려고 노력함</li> <li>·상담자 자기 노출을 활용함</li> <li>·집단원을 있는 그대로 수용해줌</li> <li>·집단원의 강점 /긍정적인 측면을 찾으려 함</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·이론을 실제 집단상담에 적용 못 함</li> <li>·이론의 적용이 오히려 집단 운영에 방해가 됨</li> <li>·집단상담에서 그 상황에 몰입하려고 노력함</li> </ul>
2단계 (내재화 초기단계) 2년~10년	<ul style="list-style-type: none"> <li>·집단원의 목표설정과 달성에 관심을 가짐</li> <li>·좀 더 적극적으로 집단상담 개입</li> <li>·주도적이기보다는 촉진자로서의 역할을 하려고 함</li> <li>·편안한 분위기 조성 및 응집력 형성을 위해 노력함</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·이론과 기법을 실제 집단 장면에서 적용하는 것이 쉽지 않음</li> <li>·책에서 배운 이론보다는 경험을 통해 체화된 이론이 집단에 적용됨</li> </ul>
3단계 (정체성 수립단계) 10년~20년	<ul style="list-style-type: none"> <li>·집단원 및 집단과정에 대한 신뢰가 큼</li> <li>·흔들리지 않고 배경이 되어줌</li> <li>·비판단적인 수용과 편안함</li> <li>·날카롭지 않은 직면</li> <li>·집단원에게 몰입되고 집중함</li> <li>·집단역동을 활용하여 명료한 사례 개념화를 함</li> <li>·집단원 스스로가 자기(self)를 찾을 수 있게 도와줌</li> <li>·파드백의 적극적 활용</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·이론과 기법보다 집단의 실재를 경험 하면서 배움</li> <li>·통합적 접근 적용</li> <li>·자신만의 특별한 기법을 선명하게 제시하지 않음</li> <li>·자신만의 특화된 기법을 가짐</li> <li>·집단원에 따라 융통성 있는 이론과 기법 적용</li> <li>·이론과 기법을 생각 하지 않고 적용 후 집단이 끝난 후 생각</li> </ul>
4단계 (개별화 단계) 20년 이상	<ul style="list-style-type: none"> <li>·집단역동에 대한 깊은 이해와 활용</li> <li>·집단 진행의 편안함과 가벼움, 집단원에 대한 현실적 기대</li> <li>·빠르고 정확한 개개인에 대한 이해</li> <li>·집단목표와 개인목표의 자유로운 조형</li> <li>·집단전체와 관계를 맺는 리더십</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·개별화된 스킬, 이론 형성</li> </ul>

집단상담자의 경력에 따른 발달 특성을 보면, 집단상담으로 이행단계, 내재화 초기 단계, 정체성 수립단계, 개별화 단계로 정리하였고, 패러다임 분석으로부터 도출된 집단상담자의 발달 특성의 중요 주제는 11개로 제시되었다(권경인 외, 2012). 그중 이론과 기법의 적용에서 이행단계에서는 실제로 집단이론과 기법을 적용하는 것을 어려워했고, 높은 발달수준으로 갈수록 이론적 지식보다는 경험을 통한 체화된 지식의 적용이 선호되며, 개별화 단계에 가서는 체화된 자신의 이론에 대한 이론적 구축을 시도하는 노력을 보여 인수된 지식보다는 구성적 지식을 더 많이 사용하는 것을 밝혔다. 즉 집단상담자는 일련의 단계를 거쳐 발달하며, 단계별로 독특한 특성과 발달 과제를 가지고 있다. 따라서 집단상담자 발달 과정에 대한 이해는 상담자 교육이나 슈퍼비전에 적합한 교육내용과 목표를 제시하여 각 단계에 맞는 교육을 통해 집단상담자 성장을 촉진하며, 앞으로 나아갈 방향을 제시해 준다(권경인 외, 2012).

## 2) 초심 집단상담자 특성

집단상담자의 발달은 개인상담자의 발달과 유사한 측면을 포함하고 있지만, 집단상담의 고유한 특수성 때문에 중첩되지 않는 특수성을 포함하고 있다. 따라서 초심 집단상담자도 개인상담에서의 초심상담자와는 구별되는 특성이 있다(표 2 참조).

임한나(2009)는 초심 집단상담자들은 전문적 훈련을 통해 기술이 숙달되지 못한 상태에서 집단상담자가 되는 경우가 많아서 집단을 진행하는데 경험의 부족으로 오는 불안과 긴장, 역전이 감정 등의 부정적인 정서가 높게 나타났음 확인하였으며, 김현령(2012)은 초심 집단상담자와 숙련 집단상담자의 자기대화의 내용에 어떠한 차이를 분석하여 초심 집단상담자의 해석보다는 관찰을 많이 하는 것을 확인하였다. 또한, 김은수(2016)는 초심 집단상담자들이 집단운영에서 유연성 부족, 집단과정에 대한 지식과 기술의 부족, 집단역동 다루기의 어려움 등을 경험하지만, 집단상담 전문가에게 자문할 수 있는 접근성이 낮고, 집단상담 슈퍼비전 기회가 적은 어려움을 겪고 있음을 밝혔다.

<표 2> 초심상담자와 초심 집단상담자의 특성(김은수, 2016)

초심상담자	초심 집단상담자
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 사례개념화 수준이 낮고 알아차림이 부족</li> <li>• 자신의 상담 수행에 더 많은 주의</li> <li>• 높은 수준의 불안을 경험, 과도한 전문적 자존감과 혼란감의 양가감정을 가짐</li> <li>• 이론을 상담 회기 중에 적절하게 개입기술을 적용하거나 반응하지 못함</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 광범위한 증거에 기반한 개념화를 하지 못함</li> <li>• 집단 상황에 몰입하지 못함</li> <li>• 불안과 긴장, 집단에 대한 부담감 등의 부정적인 정서와 기대와 환상과 같은 긍정적 정서를 가짐</li> <li>• 집단원 및 집단과정에 대해 해석하고, 그에 따른 치료적 개입을 하기 어려움</li> </ul>

Kottler(1994)는 초심 집단상담자와 숙련 집단상담자의 차이를 비교하면서, 숙련 집단상담자들이 초심 집단상담자들보다 정보를 빨리 처리하고, 생각을 더 추상적으로 하는 경향이 있으며, 더 많은 습관적 반응을 하고 더 많은 지름길을 택하며, 진단적 검사를 위해 좁게 한정된 부문에 더 집중한다고 하였다. 반면 초심 집단상담자들은 더욱 신중하고, 순차적이며 조심성이 있고 하였다. Kivlighan과 Quigley(1991)은 초심 집단상담자보다 숙련 집단상담자는 집단원들 간의 유사성 평정을 위해 높은 수준의 차원을 사용하였고, 집단원들을 더 세부적으로 이해하고 있었다. Etringer, Hillerbrand와 Claiborn(1995)은 초심 집단상담자와 숙련 집단상담자들은 기억과 지식구조, 서술적 및 절차적 지식, 패턴 인식, 추론 과정과 목표, 문제 구조화 등의 다양한 인지적 능력에 차이가 있음을 확인하였다. 또한, 권경인(2001)은 전문가는 초심 집단상담자보다 다양하고 적극적인 기법들을 더 많이 사용하며, 더 주도적인 상담 목표를 설정하고, 집단원의 상호작용을 촉진하는 형태를 보여주며, 집단원 개개인에 대한 목표와 전략을 수립한다고 하였다.

초심 집단상담자는 어려움을 극복하기 위해 배움에 대한 기대가 매우 높았고, 교육 방법으로는 경력 수준이 낮을수록 수퍼비전에 대한 교육 요구도가 높았다(이미선, 2008; Rønnestad & Skovholt, 1993). 특히 초심

상담자는 무엇을 해야 할지 모르기 때문에 가이드라인이 제공되는 구조화된 수퍼비전을 선호하였다(Heppner & Roehlke, 1984).

초심 집단상담자가 적절한 교육 없이 집단을 이끌어 나갈 경우 처음 실수가 계속 반복되어 실수가 더 증대되어 시간이 지남에도 집단 기술이 처음보다 악화할 수도 있다(이장호, 최승애, 2015). 집단상담 기술의 발전과 상담자 발달은 집단상담을 경험하는 것만으로 충분치 않으며, 수퍼비전과 같은 지속적인 교육과 평가가 필요하지만 개인상담과는 달리 집단상담에서 초심 집단상담자들이 전문적인 수퍼비전을 받는 경우는 매우 드물었다(이미선, 2008; 임한나, 2009). 따라서 경험이 많지 않은 초심 집단상담자들이 도움을 받기 어려우므로 더욱 상담에 어려움을 가질 것을 짐작할 수 있다. 상담자발달 초기는 상담자의 전문성 발달과정 중에서 매우 중요한 시기이며, 이 시기를 극복은 이어지는 발달에 지속적인 영향을 끼친다. 따라서 초심 집단상담자들은 집단 전체에게 영향을 끼칠 수 있는 관계 능력과 기술이 필요하므로(권경인, 2007), 전문성 획득을 위한 지속적인 교육과 발전이 이루어져야 한다.

## 2. 집단상담 수퍼비전

### 1) 집단상담 수퍼비전의 개념

상담자는 이론적인 교육뿐만 아니라 지속적인 훈련과 실습을 통해 자신의 전문성을 확보하고 새로운 상담 기술을 배우고 발달이 이루어지게 된다(Worthen & McNeill, 1996). 집단상담 교육을 크게 4가지로 첫째, 강의를 통한 학문적 교육 방법, 둘째, 실제 진행되는(live) 또는 녹화된 집단상담의 관찰, 셋째, 집단원으로서의 경험, 넷째, 집단상담 수퍼비전을 받는 것이다(Barlow, 2004). 그중 집단원으로서의 경험과 수퍼비전을 받는 교육 방법이 초심 집단상담자의 학습에 가장 도움이 되는 것으로 확인되었으며, 특히 집단상담 수퍼비전은 수퍼비전 과정에서 개입 기술에

대한 교육도 이루어지며, 숙련 집단상담자인 슈퍼바이저의 짧은 시연도 포함될 수 있으므로 종합적 교육 형태로 초심 집단상담자의 불안을 줄이고, 구체적인 능력 향상에 효과를 줄 수 있다(Harvill, West, Jacobs, & Masson, 1985). 집단상담 슈퍼비전을 통해 집단 과정과 이론적 지식에 대한 이해, 통찰력 향상 등을 할 수 있으며(Borders, 1989; Gillam, Hayes, & Paisley, 1997; Holloway & Johnston, 1985; Newman & Lovell, 1993), 형식이 집단상담의 과정과 유사하고, 슈퍼바이저의 피드백 뿐만 아니라 동료들의 피드백도 받을 수 있어 집단역동을 경험하는 것이 가능하므로 집단상담자 교육에 특히 효과적이다(Bangert-Drowns, Kulik, Kulik, & Morgan, 1991; Bernard & Goodyear, 2004; Dies, 1983). 따라서 집단상담 슈퍼비전은 집단 과정과 발달에 대한 배움을 통해 임상적인 이해를 넓히고 집단 기술과 자기인식을 강화하는 이상적인 경험으로 효율적이고 경제적이다(Corey, 2011; Newman & Lovell, 1993; Steadman & Harper, 1995; Yalom, 1995), 집단상담자를 발달시켜 전문적인 집단상담을 수행할 수 있도록 도와준다(Holloway & Johnston, 1985; Kivlighan & Kivlighan, 2010).

집단상담은 개인상담과 달리 다양한 과제를 가지고 있고, 한 명의 집단원뿐만 아니라 여러 집단원들을 다루어야 하므로 복잡한 단계를 거치고, 개인뿐만 아니라 집단원간, 집단 전체로서의 다양한 상호작용과 역동이 일어난다(권경인, 2007; DeLucia-Waack, 2002; Donigian & Malinati, 1997; Kline, 2003; Rubel & Okech, 2006; Stockton, 1996; Yalom, 1995). 따라서 집단상담자는 개인상담자가 경험하는 것보다 더욱 복잡한 개인화나 역전이를 극복해야 하며, 개인상담 기술뿐만 아니라 집단의 복잡성을 처리할 수 있는 특수한 기술과 집단 상호작용의 여러 차원에 대한 지식과 기술을 지니고 있어야 한다(Corey, 2011; DeLucia-Waack, 2002; Rubel & Okech, 2006; Yalom, 1995). 그러므로 집단상담 슈퍼비전과 개인상담 슈퍼비전은 유사한 부분도 있지만 많은 세부적인 부분에서는 차이를 보이므로 집단상담의 특수성을 반영한 슈퍼비전 개발을 위해 집단상담 슈퍼비전에 대한 연구가 필요하다.

## 2) 집단상담 슈퍼비전 연구

수퍼비전의 연구는 점차 증가하고 있으나, 그동안 대부분 개인상담 수퍼비전을 중심으로 한 연구들이나, 최근 집단상담 수퍼비전에 관해 개인상담 수퍼비전과 구별되는 점을 제시한 연구를(Carter, Enyedy, Goodyear, Arcinue, & Puri, 2009; Linton & Hedstrom, 2006) 포함하여 점점 집단상담 수퍼비전과 관련된 연구가 늘어나고 있다.

집단상담 수퍼비전의 최근 논문들을 살펴보면, DeLucia-Waack(2002)은 집단상담 수퍼비전을 준비하는 집단상담자들을 위한 집단 회기의 계획하고 진행을 안내하는 연구를 하였다. Rivera, Roberts-Wilbur, Phan, Garrett와 Betz(2004)는 구조화된 집단상담 수퍼비전 모델(SGS)을 통해 집단상담 수퍼비전 전략과 지침들을 제안하였고, Rubel과 Okech(2006)는 집단상담 수퍼비전 모델(SGW)을 전체적으로 개관하였고, Okech와 Rubel(2007)은 집단상담 수퍼비전 모델(SGW)을 통해 수퍼바이저가 직면하는 다양성과 관계된 집단상담 내의 문제를 다루는 데 있어 개념화, 개입전략, 개인화 이슈 등을 어떻게 다룰 것인지 개관하였다. Granello와 Underfer-Babalis(2004)는 Bloom의 인지적 분류를 통해 집단상담 수퍼바이저가 수퍼바이저의 인지 복잡성을 증진하는 모형에 대해 알아보았다. Christensen과 Kline(2000)은 집단상담 수퍼비전의 질적연구를 통해 집단상담 수퍼비전에 대한 실행과 이해를 향상할 수 있는 이론적 개념에 대해 연구하였고, Linton(2003)은 질적 연구를 통해 집단상담 수퍼비전에서 피드백의 긍정적 효과, 건설적인 피드백의 부족, 정보 보급, 관찰 학습, 지원, 우선순위 관계의 효과, 수퍼바이저 행동의 효과, 시간 관리의 부실의 8가지의 집단과정 현상을 확인하였고, 이후 후속연구를 통해 Linton과 Hedstrom(2006)은 집단상담 수퍼비전에서의 집단 과정에 대한 질적 연구를 통해 5개의 집단 과정에 대한 영역과 4개의 수퍼바이저의 경험에 영향을 미치는 변수 영역, 1개의 집단상담 수퍼비전을 향상할 방법에 대한 제언을 확인하였으며, Coleman, Kivlighan과 Roehlke(2009)은 집단상담 수퍼비전 내의 피드백 내용과 유형을 분석하여 분류체계를 만들어 피드백의 중요성에 대해 연구하였다. Rubel과 Okech(2009)는 숙련

집단상담 슈퍼바이저들의 경험에 대한 탐구를 통해 집단상담과 슈퍼비전에서 슈퍼바이저의 집단상담 체계에 대한 이해와 행동의 상호 과정을 보았고, Okech와 Rubel(2009)은 숙련 집단상담 슈퍼바이저들의 개념화 과정과 감정반영에 대해 보았다. Champe, Okech와 Rubel(2013)은 감정 조절 과정과 전략에 대해 개관하여, 이를 집단상담 슈퍼비전에 적용 방법에 대한 연구하였고, Moss(2008)는 집단상담 슈퍼비전에서 버터주기와 담아주기의 중요한 기능과 방해물들에 대해 예를 통해 개관하였다.

국내의 집단상담 슈퍼비전과 관련된 연구는 별로 없었다. 권경인(2007)은 집단상담 슈퍼비전의 사례보고서에 포함되어야 하는 중요 요소들을 탐색하여 집단상담 슈퍼비전 사례보고서 모형을 개발하였다. 사례보고서 모형에 포함될 주요 범주로는 집단소개, 집단 프로그램, 집단상담 목표, 집단원, 집단과정, 집단역동, 집단상담 평가, 슈퍼비전에서 도움받고자 하는 것, 축어록 부분인데, 특히 집단상담 전문가들은 집단과정과 집단역동, 집단상담 평가를 매우 중요시하였으며, 개인상담 슈퍼비전 사례보고서는 개인에 대한 이해에 초점을 맞추지만 집단상담 슈퍼비전 사례보고서는 집단원에 대한 이해와 더불어 집단의 상호작용에 이해, 집단 전체에 대한 이해를 포괄하는 내용을 담고 있음을 확인하였다(권경인, 2007). 이미선(2008)은 집단상담자 경력에 따라 집단상담 슈퍼비전에서 교육 내용의 요구 차이를 살펴보았는데, 구체적으로 집단상담자의 경력 수준이 높아질수록 슈퍼비전 교육내용에 대한 교육 요구도는 점차 낮아지지만, 교육 요구도의 우선순위는 대체로 유사한 경향이 있음을 발견하였다. 또한, 집단상담 슈퍼비전의 상호작용의 세 차원별 요구도에서 초심 집단상담자는 개인 차원을, 중간과 숙련 집단상담자는 집단전체 차원에 대한 요구가 높고 모든 경력에서 대인관계 차원에 대한 요구도는 낮은 것으로 나타나 경력에 따른 요구에 맞는 프로그램에 필요성을 제기하였다(이미선, 2008). 김현정(2012)은 집단상담 슈퍼바이저와 슈퍼바이저의 교육 내용에 대한 중요도 인식 차이를 살펴보아서 일치도를 확인하였는데, 일치도가 높을수록 슈퍼비전 성과가 높을 것으로 생각하였다. 그 결과 초심 집단상담자의 슈퍼비전에서 슈퍼바이저는 집단 전체 과정을 중시하는 개

념화와 집단역동 영역을 중시하며, 슈퍼바이저는 구체적인 내용을 담은 상담계획 및 구조화를 중요하게 여기는 것으로 나타났으며, 집단역동을 가장 불일치를 보이는 것으로 나타났다. 또한, 집단상담 경력이 낮을수록 슈퍼바이저와 일치도가 낮아 경력에 따른 교육내용에 대한 합의가 필요함을 밝혀냈다(김현정, 2012).

그동안 집단상담 슈퍼비전 유효성에도 집단상담 슈퍼비전 자체에 대한 연구는 부족한 편이다. 여러 학자에 의해 집단상담 슈퍼비전 연구가 독려 되었고, 2000년대 들어와서 조금씩 늘어나고 있지만, 아직 큰 성과를 거두지 못하였다. 지난 10년간 국내의 집단상담을 연구한 연구 중 91.5%는 집단상담의 효과를 확인하는 성과연구이고, 과정연구는 일부에 불과하다(권경인, 조수연, 2010). 하지만 집단상담 슈퍼비전은 성과연구가 거의 없는 편이다. 이는 집단상담 슈퍼비전의 복잡한 과정을 정확히 측정할 도구가 부족하고(Holmes et. al., 1998; Prieto, 1996), 집단상담 슈퍼비전의 효과성에 대한 주요 변인 설정이 모호하기 때문이다. 따라서 집단상담 슈퍼비전의 효과적인 실행과 이해를 더욱 깊게 할 새로운 방식의 연구가 필요하다(Conyne, 1997; Donigian & Malnati, 1997; Jennings & Skovholt, 1999).

### 3. 집단상담자 인지구조

#### 1) 상담자 인지 복잡성

집단상담을 효과적으로 수행하기 위해 집단상담자는 막대한 양의 정보를 받아들이고 처리해야 하므로 집단상담에서 인지 복잡성에 대한 여러 연구가 진행되었다. 인지 복잡성은 이미 60여 년 전부터 심리학 분야에서 연구되어 온 개념으로 Perry(1970)로부터 도출되었다. 인지 복잡성은 개인이 자극에 대한 인지구조를 형성하기 위해 사용하는 체계의 차별화된 방식으로(Bieri, 1966; Kelly, 1955) 다양한 관점을 받아들이고, 통합하



고, 활용하는 능력이다(Granello, 2010). 인지 복잡성이 높은 사람은 행동하는 데 있어 더 적응적이며(Mitchell, 1972), 상대에 대해 더 정확히 판단하며(Leventhal, 1957), 다양한 탐색을 하며(Honess, 1976), 외부 자극에 대해 다양한 이해와 접근을 하며, 객관적 판단 때문에 적절하게 대처한다(Bieri, 1966; Schneier, 1977). Bernard와 Goodyear(2004) 및 Granello와 Underfer-Babalis(2004)에 따르면, 인지 복잡성은 더 자세한 내담자의 묘사, 내담자의 문제에 대한 더 분명한 개념화, 더 높은 수준의 공감과 같은 많은 수의 상담의 역량과 관련되어 있다. 그뿐만 아니라, 연구들은 더 높은 수준의 상담자 인지 복잡성이 상담 결과와 연관되어 있다는 것을 보여주었다. 인지 복잡성 수준이 높을수록 상담방식이 더 유연함을 발휘하며, 좀 더 공감적인 대화를 사용하며(Benack, 1988), 편견이 적고, 다문화적 적합성이 높으며(Stoppard & Miller, 1985), 좀 더 내담자에 대해서 정교하게 기술하고(Borders, 1989), 신뢰도가 높으며, 모호성에 대한 관용 정도가 높으며(Jennings & Skovholt, 1999), 더 큰 자신감을 갖고 상담 과정에 좀 더 집중한다(Birk & Mahalik, 1996; Granello, 2010; McAuliffe & Lovell, 2006). 또한, 더 적합한 임상적 가설을 세우며(Holloway & Wampold, 1983), 내담자에 대해 더 나은 개념화를 한다(Martin et al., 1989). 따라서 집단역동 및 집단상담의 고유한 복잡성으로 인해, 인지 복잡성을 발달시키는 것이 효과적인 집단상담에 있어 필수적이다(Davison, 2014; Granello & Underfer-Babalis, 2004).

1990년대에 들어와서 상담자 교육에서 인지 개발에 대한 연구를 시작하면서 인지 복잡성을 대학원 과정에 연결하고(Fong et al., 1997; Granello, 2002; Lyons & Hazler, 2002), 인지 복잡성을 강화하는 방법 개발하며(Choate & Granello, 2006; Duys & Hedstrom, 2000; Fong et al., 1997; Granello & Underfer-Babalis, 2004; Lovell, 1999), 상담 결과를 증진하기 위해 인지 복잡성을 활용하려고 하였다(Birk & Mahalik, 1996; Borders, 1989; Eriksen & McAuliffe, 2006; McAuliffe & Lovell, 2006). 이런 연구들은 대부분 Perry(1970)의 인지 발달 모델과 Bloom(1956)의 인지적 분류를 기반으로 두고 있다(Duys & Hedstrom,

2000; Granello, 2002; McAuliffe & Lovell, 2006).

Perry(1970)는 20년 동안 500명의 하버드 대학원생을 대상으로 인터뷰 하여 사람들은 각기 다른 인신론적 가정에 근거하여 인지 복잡성을 설명 하였으며, 인지 복잡성을 총 9개의 단계로 나누었고, 이원적 사고, 다원론적 사고, 상대적 사고, 명확한 상대적 사고의 4가지 범주로 요약할 수 있다. 페리 모델을 대학원 교육에 적용한 연구들은 상담자들이 일련의 발달 단계를 통해 성장한다는 것을 발견했다(Duys & Hedstrom, 2000; Fong et al., 1997; Granello, 2002; Lyons & Hazler, 2002).

Bloom(1956)의 인지적 분류도 인지 복잡성을 이해하고 분류할 수 있는 틀을 마련하였다. Bloom의 인지적 분류는 인지적 영역을 복잡성 증가에 따라 지식, 이해, 응용, 분석, 통합, 평가의 6단계로 나누었으며, 이전 단계를 성공적으로 습득해야 다음 단계로 나아갈 수 있다. 지식 단계는 가장 낮은 단계로 정보, 생각, 원리, 개념, 이론 등을 배운 형태 그대로 기억하고 있는 단계이다. 이해 단계는 내용의 의미를 파악하며, 자료들을 다른 형식으로 전환하거나 해석할 수 있다. 단순 암기를 넘어서 정보들을 조작할 수 있다. 응용 단계는 배우고 이해한 것을 구체적인 상황에 사용할 수 있으며, 이를 통해 현실적인 상황을 해결하려고 한다. 분석 단계는 어떤 정보를 구성 요소 단위로 나누며 관계들을 분석하고, 연관된 원리들을 알아낸다. 가정이나 추론의 논리적 오류를 알아내고, 사실과 추측을 구별하며, 자료의 연관성을 평가한다. 통합 단계는 나누어진 부분을 새로운 전체로 합치는 능력으로, 아이디어를 모아서 새로운 결과물을 계획한다. 창의적인 행동을 하며, 여러 영역에서 배운 것들을 통합하여 하나의 문제를 해결하며, 실험을 위한 계획을 세운다. 평가 단계는 주어진 목적에 맞추어 각자의 기준에 따라 평가하는 능력이다. 인지의 가장 높은 단계로 다른 모든 요소가 포함되어 있으며, 적절성과 논리적 일관성 등을 판단하며, 본인의 수행을 판단한다. Bloom의 인지적 분류는 단계별로 교육 목표들을 잡는데 효과적인 방법이다(Kunen, Cohen, & Solman, 1981).

이들을 이용한 연구를 통해 인지 복잡성 단계와 집단상담 효과 사이의

연관성을 확인하였으며(Eriksen & McAuliffe, 2006; Welfare & Borders, 2010), 인지 복잡성 단계와 집단상담자 경력과 정적 상관관계가 있음을 발견하였다(Granello, 2010). Skovholt와 Rønnestad(1992)는 석사 1년 차부터 집단상담 경력 40년까지의 집단상담자를 분석한 결과 상담 경험이 5년에서 10년, 10년 이상으로 늘어날수록 인지 복잡성이 증가하는 경향을 보여, 인지 복잡성 단계와 경력 사이는 다소 예측은 가능하나 적절한 발달은 길고 느리며 불규칙하다는 것을 발견하였다(Granello, 2010; Skovholt & Rønnestad, 1992). 또한, 학생들의 집단상담 교육 과정을 분석한 결과 인지 복잡성은 낮은 단계에서부터 점진적으로 일어나지만, 이런 변화는 교육 과정이 중반기까지는 거의 변화가 없다가 중반 이후 교육이 끝날 때까지 대부분의 변화가 발생하고, 특정 내용의 수업과 인지 복잡성과의 관계가 발견되었다(Duys & Hedstrom, 2000; Lyons & Hazler, 2002; Spurgeon, Woodside, McClam, Heidel, & Catalana, 2012). 또한, 인지 복잡성은 대학원 과정이 끝날 때까지 거의 발생하지 않고, 석사과정 후 인턴십 기간과 박사 후 과정에서 인지 복잡성의 큰 성장과 발전이 있었음을 발견하였다(Fong et al., 1997; Granello, 2002). 이러한 연구들은 집단상담자 교육과 수퍼비전 경험이 수련 중인 집단상담자의 인지 복잡성을 발달시키는데 결정적인 요소임에 대한 근거로 볼 수 있으며(Granello & Underfer-Babalis, 2004), 특히 집단상담 수련생들 가운데 인지 복잡성의 가장 큰 성장이 석사과정 중이 아니라 대학원 과정 이후 인턴십 기간과 박사 후 과정 중에 발생한 것은, 집단상담 수퍼비전 경험이 인지 복잡성을 강화하는 필수적 요소임을 강력하게 지지한다(Fong et al., 1997; Granello, 2002; Peace & Sprinthall, 1998).

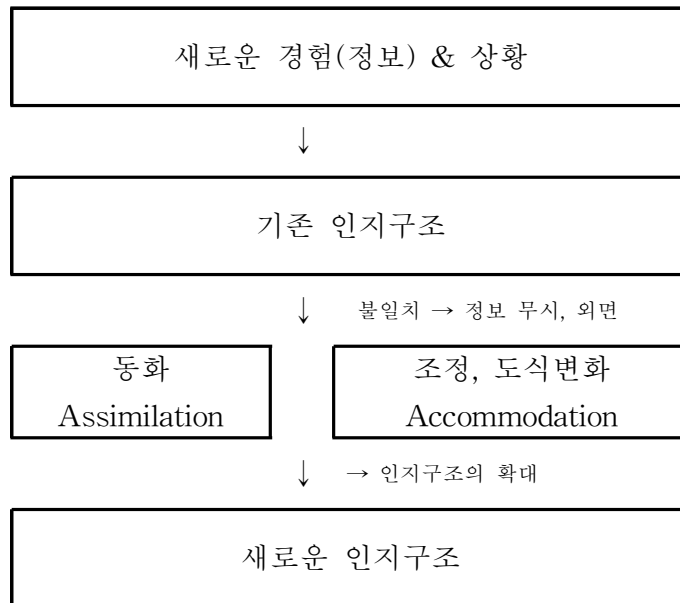
집단상담에서 인지 복잡성은 중요한 요소이고, 상담자 발달과 교육의 효과를 보는데 중요한 변인이지만, 그 변화를 보기 위해서는 1학기 수업이나 몇 년의 변화를 살펴보아야 하므로 단기간의 집단상담자 변화를 알기 어렵다. 또한, 집단상담자 인지 복잡성에 관한 선행 연구들은 안타깝게도 질적인 연구방법으로만 변화를 측정해 냈고, 초심 집단상담자와 숙련 집단상담자의 인지 복잡성에 대한 양적 비교는 진행되지 못하였다.

따라서 인지 복잡성 향상에 효과적인 방법으로 제안되고 있는 집단상담 슈퍼비전에 의한 인지 복잡성 변화 확인을 위해서는 기존의 방식이 아닌 새로운 검증 방법이 요구된다.

## 2) 상담자 인지구조

인간의 의식, 정서적 활동, 윤리적 가치, 태도는 모두 개인의 인지구조 상태의 결과이다(Evans & LeVine, 1982). 인지구조는 인간이 살아가면서 만나게 되는 문제들을 해결하고, 새로운 환경에 적응하기 위해 동화와 조절의 순응 과정을 거치면서 형성되는 인지 도식 혹은 개념적 틀이다(조태윤, 2014). Piaget(1977)은 인지발달을 유기체가 환경과의 상호작용으로 순응해 가는 과정으로 보며, 반복되는 경험으로 인지구조가 점차 분화되고 통합되어 복합적인 고차원의 도식으로 발전하게 된다. 사람은 정보를 처리하는 인지구조를 가지고 있으며, 인지구조는 다양한 요소들의 내적 상관에 의해 결정된다(Frank, 1974).

Mandler(1979)는 인지구조를 다양한 행동과 입력을 연결해 주는 행동의 법칙 스키마라고 칭하였다. 스키마란 기억 속에 저장된 포괄적인 개념들을 표상하기 위해 조직화한 사전 지식으로 이루어져 있는 인지구조이다(Rumelhart & Norman, 1976; 손은정, 2001 재인용). 스키마는 정보를 이해하는 데 적극적으로 관여하고, 정보 처리의 조작을 수행하도록 이끄는 적극적이고 상호연계된 인지구조이다. 지식은 스키마의 형식으로 구조화되어 있고, 기존의 스키마는 새로운 경험에 직면하면 확장, 조정, 그리고 재구성 이 세 가지 형태 중 어느 한 형태로 수정이 이루어진다(Rumelhart & Norman, 1976). 즉 스키마는 고정된 것이 아니라, 학습과 경험 때문에 변화하고 발달하는 인지구조이다.



[그림 1] 인지구조 변화

따라서 의미 있는 학습은 기존 지식을 통합하여 새로운 의미를 형성해서 새로운 인지구조를 형성하는 것이다(Ausubel 1978; Cunningham, 1992). 새로운 지식이나 경험을 접하게 될 때, 기존의 인지구조에 적합하지 않으면 혼란해진다. 이 혼란을 해결하기 위해 새로운 경험에서 얻은 정보를 간단히 무시하거나 외면하기도 하며, 새로운 경험을 자신의 기존 인지구조에 맞게 동화나 조정 등의 변형을 통해 새로운 지식을 기존에 관련된 지식에 덧붙이는 정교화와 하위 집단을 구성하고 의미를 형성하는 조직화가 일어나며 이런 과정을 통해 새로운 정보와 경험을 이해하기 위해 기존의 인지구조를 바꾸어 인식의 확대를 통해 새로운 인지구조를 수립하게 된다(Ausubel 1978; Cunningham, 1992). 정교화는 유추하도록 하고 심상 형성 등의 과정을 통해 촉진할 수 있고, 조직화는 개요를 제공하거나 순서화를 만드는 방법을 통해 촉진할 수 있다(Glynn, Britton, & Muth, 1985; Linden & Wittrock, 1981). 또한, 새로운 인지구조 형성이 잘 일어나기 위해서는 의식적으로 정보의 유사성을 찾아내는 것이 중

요하르도(Gick & Holyoak, 1983), 정확한 일반화가 가능한 사례들을 통한 적절한 목표 설정이 필요하다. 일반화된 인지구조를 더욱 한정시켜 변별력을 높여주기 위해 세련화가 필요하다. 기존의 인지구조에 적용되지 않은 모순된 사례들을 통해 차이점을 확인하고 차이점을 인지구조에 통합하여 세련화가 일어나게 된다(Lewis & Anderson, 1985). 철저한 연습과 피드백을 통해 자동화가 일어나고, 자동화된 인지구조가 직접적인 행동을 일으킨다(Lewis, 1978). 따라서 적절한 교육과 훈련을 통해 새로운 인지구조 형성을 촉진할 수 있다.

인지구조는 하나의 조직된 체계를 이루고 있어, 체계 내에서 다양한 정보 요소들이 어떻게 연관돼 있느냐에 따라 인지구조의 특징이 결정된다(Frank, 1974). 사람은 인지구조에 기초해 사상들의 공통성질과 차이점들을 인식한다(Kelly, 1955; Pervin, 1984). 인지구조는 개인의 지각과 판단 과정의 기본이 되는 체계로, 개인의 인지구조 차이는 반응의 차이를 유발한다(Bieri, 1966; Kelly, 1955; Schroder, Driver & Streufert, 1967). 즉 인지구조는 개인의 지각, 판단과정의 토대가 되는 차원이나 속성체계를 의미한다. 이런 차원 간의 상호관련성에 따라 개인의 인지구조적 특성이 표출된다. 인지 복잡성은 궁극적으로 상담자가 여러 정보를 통합하는 차별화된 능력을 가르치므로 인지 복잡성은 개인의 인지구조들 간의 상호 관련성에 따라 표출되는 특성이며, 다양한 인지구조들의 상호 복잡한 연결이 인지 복잡성이다(이영은, 2010; Bieri, 1966; Kelly, 1955; Schroder, Driver & Streufert, 1967). 집단상담자들도 자신의 인지구조를 통해 정보를 수집하고 수집된 정보를 이해하고 분석하여 상담 개입 방향을 결정한다(Davison, 2014). 따라서 인지 복잡성은 인지구조의 특성과 변화를 통해 확인해 볼 수 있으며, 인지 복잡성이 중요한 집단상담도 인지구조 측정을 통해 집단상담자 특성에 대한 이해를 높일 수 있을 것이다. 또한, 인지구조는 학습을 통해 변화를 촉진할 수 있으므로 인지구조 변화의 측정은 집단상담 교육 발달에 중요하다.

따라서 집단상담에서는 인지구조 변화를 측정하기 위해서 그동안 의도, 개념화, 자기대화, 유사성 판단에 의한 지식구조 방법 등을 사용하였

다. Stockton, Morran과 Clark(2004)는 상담자가 선택한 개입의 결과로 이루고자 하는 것으로 정의한 의도를 측정하고 식별화하고 범주화하기 위해 34명의 집단상담자를 대상으로 질적 연구를 하였다. 이를 통해 집단상담자의 의도는 6개로 범주화하였고, 통찰과 변화를 촉진하는 것이 집단상담자 대부분의 의도였고, 집단원들을 상담 단계로 이끌기 위해서였는데, 연구자들은 집단상담자의 의도가 집단 과정과 관계함을 발견하였다(Stockton, Morran & Clark, 2004). 개념화는 수집된 다양한 정보를 등록하는 과정이다. 초심 집단상담자와 숙련 집단상담자 사이에 개념화 차이를 확인하기 위해 Kivlighan과 Quigley(1991)는 30명의 집단상담자를 대상으로 연구하여, 초심 집단상담자는 집단원들을 두 차원에 따라 이해했으나 숙련 집단상담자는 집단원들을 세 차원으로 이해한다는 것을 확인했다. 이를 통해 숙련 집단상담자는 집단원에 대한 개념화 과정에서 더욱 많은 차원을 사용하여 복잡한 구별을 할 수 있으므로 더 복잡한 이해를 통해 더 많은 개입을 효율적으로 사용할 수 있음을 확인되었다(Kivlighan & Quigley, 1991; Martin et al., 1989). 의도와 개념화와 측정 방법과 관련된 연구는 별로 없으므로 관련된 연구 결과도 미진한 상태이지만, 자기대화와 지식구조는 상대적으로 활발히 연구되었고, 또한 인지구조의 위계와 같은 복잡한 인지 현상을 분석하기 위해서는 양적 비교가 필요한데 자기대화와 지식구조는 양적 비교가 가능하므로 본 연구에서는 자기대화와 지식구조 변화를 통해 인지구조를 확인하고자 한다.

### 3) 집단상담자의 자기대화

자기대화는 사람에게 일어나는 일이나 현상, 상황에 대해 자기 자신에게 혼잣말하거나 머릿속으로 생각하는 것으로, 이를 통해 직면하는 상황에 대해 생각하고 적응하고 새로운 방향을 설정하는 역할을 한다. 이는 다차원적이며, 역동적이고, 진술된 내용에 대해 해석적 요소를 가진다. 즉 자기대화는 자기 자신과의 의사소통으로 자신과 주변에 대한 생각이나 감정, 느낌, 신념 등에 대해 내적으로 이야기하는 과정이며(Burnett,

1996), 외부에서 들어온 정보를 내적으로 지각하고, 이해하고, 처리하고, 개념화하는 인지 과정을 언어적 표현으로 나타내어 관찰할 수 있도록 한다(Sokolov, 1972). 따라서 여러 연구에서 인지 과정을 확인하기 위해 자기대화를 많이 이용해왔다(김현령, 김창대, 2013; 채민정, 김창대, 김수임, 2008; Benjamin, 1983; Borders, Fong-Beyette & Cron, 1988; Fuqua et al, 1986).

상담자는 상담 장면에서 떠오른 자기 자신과 내담자에 대한 생각과 상황에 대한 생각 등을 마음속으로 이야기하는 자기대화를 통해 상담 장면에서 수집되는 정보들을 처리하며, 가설과 개입 전략을 세운다(Benjamin, 1983; Fuqua et al., 1986). 따라서 상담자의 자기대화에 따라 이후 상담의 가설과 개입전략이 달라지며, 이는 상담성가에 영향을 미치게 된다(Benjamin, 1983; Ellis, 1962; Hiebert, Uhlemann, Marshall & Lee, 1998; Nutt-Williams & Hill, 1996). 또한, 상담자 발달 수준에 따라 자기대화 차이가 발생하게 된다(Morran, 1986; Nutt-Williams & Hill, 1996). 여러 연구를 통해 초심 상담자가 내담자 반응보다는 평가적인 자기대화에 더욱 집중하여 내담자의 행동을 파악을 제대로 하지 못하고, 부정적인 내담자 반응을 더욱 크게 지각하는 것을 확인하였으며, 상담자의 발달 수준이 높을수록 임상적 가설의 질이 달라지며, 자기대화 빈도가 높아지고 상담자 자신에 대한 자기대화보다는 내담자나 상담 계획, 의도, 가설, 개입 등에 대한 자기대화 빈도가 높아짐을 확인하였다(류진혜, 1999; 심혜숙, 이현진, 2003; 유성경, 심혜원, 2005; Morran, 1986; Nutt-Williams & Hill, 1996). 따라서 자기대화를 향상하기 위한 여러 프로그램이 개발되었고, 자기대화를 훈련받은 상담자들은 긍정적 자기대화를 더 많이 사용하며, 생산적인 자기대화를 더 보고하고 임상적 가설 능력이나 공감의 향상됨을 확인하였다(Benjamin, 1983; Kurpius, Benjamin, & Morran, 1985; Richardson & Stone, 1981). 이를 통해서 상담자는 자기대화를 통해 자기성찰을 하여 인지구조의 활성화를 일으키며, 기존의 개념과 다른 새로운 개념을 받아들이면 인지구조가 변화되어 자기대화 내용의 변화를 몰고 와서 결국 상담자 전문성 발달에 영향을



미침을 확인하였다(김민지, 2016; Bernard & Goodyear, 2004; Kurpius & Morran, 1988; Morran, Kurpius & Brack, 1989; Neufeldt, 2004).

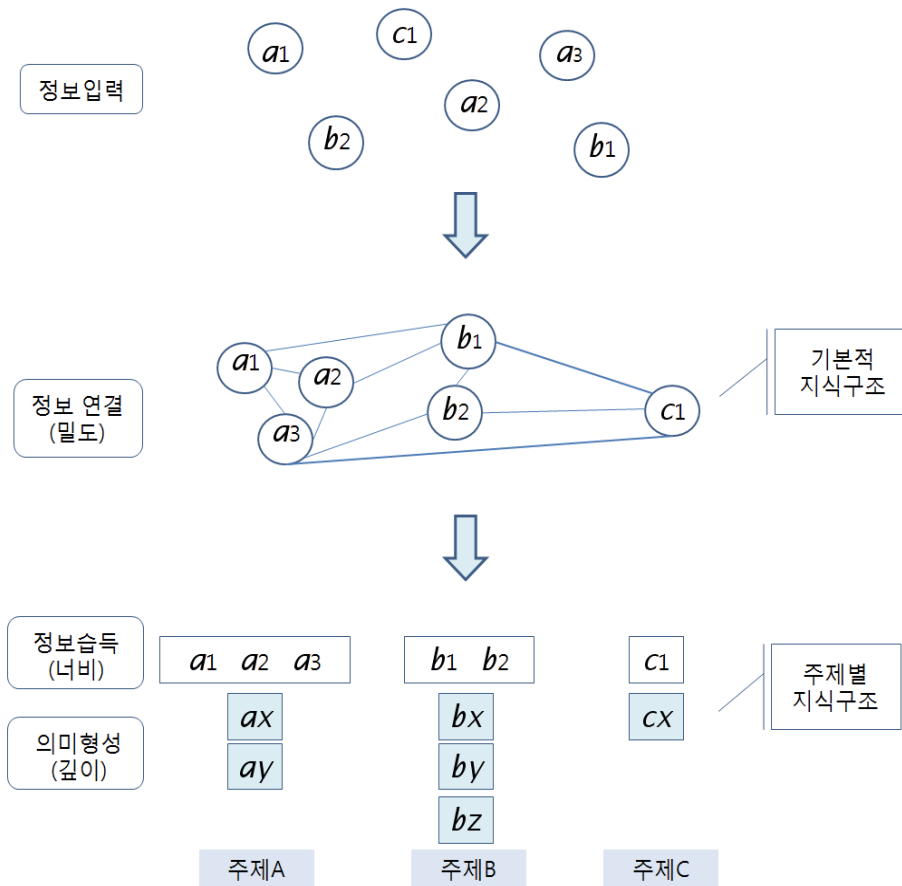
60명의 집단상담자를 대상으로 자기대화를 연구한 Hines(1993)는 자기대화를 분석하여 5개의 상위범주와 17개의 하위범주로 분류하였다. 이를 통해 개인상담자보다 집단상담자의 자기대화의 사고가 더 다차원적임을 확인할 수 있는데, 이것은 집단상담의 복잡한 특성상으로 인해 한꺼번에 여러 수준을 고려해야 하기 때문으로 생각된다(김현령, 2012). 또한, 후속 연구를 통해 초심과 숙련 집단상담자의 자기대화를 분석하여 자기대화 범주 중 해석, 질문, 개입 범주에서 두 집단 간 유의미한 차이를 보았으며, 그중 해석범주가 두 집단 간 차이를 가장 잘 설명해 주었다(Hines, Stockton & Morran, 1995). 개인상담과 구분되는 집단상담의 대화독점이라는 문제 상황에서 초심 집단상담자와 숙련 집단상담자의 자기대화 내용 차이 비교한 김현령(2012)의 연구는 초심 집단상담자는 관찰의 자기대화 비율이 높지만, 숙련 집단상담자는 집단원 및 집단과정에 대해 해석하고, 어떤 개입이 필요한지 성찰하는데 많은 인지적 자원을 할애하며, 집단과정에 더 큰 비중을 두고 있는 것으로 나타났다. 또한, 집단과정은 효과적인 집단상담 운영에 대해 추론을 가능하게 하는 요소로(Bartley-Smith, 1996) 집단상담자는 경력이 높을수록 집단과정 차원의 자기대화를 사용하는 것으로 나타났다(김현령, 2012). 따라서 자기대화 범주 중 해석 범주와 집단과정 차원의 활용이 집단상담자 경력 수준을 가장 잘 예측하는 변인으로 볼 수 있다(Hines, Stockton, & Morran, 1995). 이후 김민지(2016)는 초심 집단상담자에게 인지적 리허설은 한 후 자기대화 변화를 측정한 결과 인지적 리허설 후 초심 집단상담자의 자기대화가 늘어나고, 관찰은 줄어들고 집단원 및 집단과정에 대해 해석, 가치판단, 개입이 늘어나서 집단상담자 훈련을 통해 자기대화 내용의 변화가 숙련 집단상담자와 유사해짐을 확인하였다.

초심 상담자들은 문제 상황 인식에 상관없이 관찰적 자기성찰 단계의 자기대화를 주로 하지만, 숙련 상담자들은 상황에 대한 인식과 관찰에서 나아가 문제 상황을 분석하여 이해하고 해결을 위한 가설을 수립하며 적

절한 개입의 방향을 선택하는 전 과정의 성찰 단계 포함한 자기대화를 한다(England, & Spence, 1999; Schön, 1983). 이런 현상은 숙련 상담자는 목표 지향적으로 정보를 수집하는 전진식 추론(forward reasoning)을 하는 반면 초심 상담자들은 일단 최대한 많은 정보를 수집한 뒤 목표를 설정하는 후진식 추론(backward reasoning)을 하기 때문으로 볼 수 있다(Etringer, Hillerbrand, & Clariborn, 1995). 또한, 해석이나 개입을 하기 위해서는 우선 관찰이 선행되어야 하는데, 초심 상담자들은 제한된 인지 능력으로 인해 관찰에 더 많은 비중을 사용할 수밖에 없다. 하지만 상담자 교육과 훈련 등을 통해서 상담자의 인지구조가 발달하면 자동화 능력으로 관찰에 적은 투자로도 충분한 효과를 얻을 수 있어 가용한 주의용량이 늘어나며(Patterson, 1988), 이후 내용 해석과 추론에 더 많이 투자할 수 있고 따라서 개입도 늘어나는 것으로 이해할 수 있다. 그러므로 본 연구는 집단상담 슈퍼비전을 받은 초심 집단상담자의 자기대화 내용이 숙련 집단상담자와 유사하게 자기대화의 해석, 질문, 개입, 범주 비율이 높고, 집단과정 범주에 더 비율을 두는지 확인을 하고자 한다.

#### 4) 집단상담자의 지식구조

지식구조란 여러 지식이 서로 연관되어 조직되는 구조를 뜻한다. 개념이 유사한 대상들을 함께 묶는 것을 범주화라고 하는데, 지식구조는 유사한 대상을 함께 묶는 범주화가 어떻게 되어 있는지에 대한 것으로, 전문가의 범주화는 더 효율적으로 정보를 저장하고 인출하는데 도움을 준다(Bransford, Brown & Cocking, 1999). 개념이 조직되는 기준으로 상위 수준, 하위 수준으로 나눌 수 있고, 더 선호되는 기본 수준도 있는데, 이를 통해 최소한의 반복으로 효율적인 개념 사용을 가능하게 한다(Collins & Quillian, 1969; Mervis & Rosch, 1981; Sternberg, 2005).



[그림 2] 지식구조 형성과정

그림 2는 지식구조의 형성과정을 나타내는데, 새로운 지식이 입력되면 이들은 서로 연결되고 조직을 이루며 기본적 지식구조를 이룬다. 기본적 지식구조는 기초적 지식이 구조화된 집합체로, 학습자가 정보를 선택하면 그 정보가 하나의 구조로 조직되는 과정으로 학습의 초기 단계이다 (Mayer, 1992).

이들은 다시 주제별로 배치되는 구조화 과정을 거쳐 기존지식과 통합되며 주제별 지식구조를 이룬다. 지식은 개인의 경험이나 관심사에 따라 저장될 구역이 정해지고 각 구역으로 할당되어 주제별로 재구조화되고

기존의 관련 정보와 연결, 통합되면서 주제별 지식구조가 형성된다(Graber, 2001). 입력된 정보가 전체적 구조를 이루어 관련된 기존지식과 통합되어 학습이 이루어지는 데 기존지식과 통합되기 위해서는 정보들이 관련 주제별로 배치되는 과정을 거쳐야 하는데, 이러한 과정에서 형성된 지식구조가 주제별 지식구조이다(Mayer, 1992).

여러 주제의 지식구조가 존재하고, 여러 개의 지식구조가 모여 인지구조를 이룬다(Borich & Tombari, 1997). 새로운 지식이 입력되면 주제별로 재구조화되고 기존의 정보와 연결, 통합되어 새로운 지식구조를 만들며(Graber, 2001), 여러 지식구조의 변화를 통해 인지구조가 변화하기 때문에 지식구조 변화를 통해 인지구조 변화를 볼 수 있다.

보통 자신의 전문영역에는 하위수준으로 범주하고, 전문영역이 아닌 경우는 기본수준으로 범주 하는데, 즉 전문가가 더 뛰어난 이유는 하위 속성에 대해 자세하고 독특한 속성을 더 많이 알고 있으므로 하위수준을 구별하는 능력이 더 뛰어나기 때문이다(이정모 외, 2003). 따라서 지식의 구조가 높은 수준의 이해가 바탕이 된 근본적인 기초 원리에 초점이 맞춰져 있을수록 표상의 범위가 넓어지고 깊이도 깊어질 수 있다(김성희, 2012). 또한, 전문가는 가지고 있는 지식의 양과 조직이 방대하지만 조직된 지식을 맥락적 조건화하였기 때문에 지식을 인출하는 데에 능숙하다(미국학습과학발전위원회, 2000). 초심자들은 조직된 지식이 맥락적으로 조건화되지 않았기 때문에 가진 지식의 양이 많아도 활용하는데 어려움을 겪으며, 이를 해결하기 위해서는 학습이 필요하다(Bransford, Brown & Cocking, 1999). 하나의 주제와 관련된 여러 속성을 기억단위로 묶어서 저장하는 것을 청크(Chunk)라고 하는데(Simon, 1974), 전문가들이 탁월한 기억력을 가지고 바둑 복기를 잘하는 이유는 수 하나하나를 기억하는 것이 아니라 수와 수의 연관성을 함께 기억하기 때문이다. 즉 기억 범위가 한 수가 아니라 '청크'라는 단위로 이뤄지기 때문에 복잡한 순서도 쉽게 기억한다. 즉 전문가는 청크로 개념을 긴밀하게 조직하기 때문에 특정 상황에서 특정 개념을 빠르게 떠올릴 수 있다.

인간 요인 연구나 컴퓨터과학과 같은 다른 학문 분야에서 찾아볼 수

있듯이, 전문가들의 지식구조 특성을 더 복잡하고, 통합적이고, 패턴 지향적인 지식구조를 획득하는 과정 일부로 개념화할 수 있으므로 전문가와 초심자는 정보 암호화, 기억 내에 정보 조직, 추론이나 문제 해결 등에서 지식 사용의 차이를 보이므로 초심자들과 전문가들 사이의 차이를 확인하고자 한다면 지식 획득 차이를 측정하는 것보다 지식구조를 구별하는 것이 더 유용하다(Davison, 2014; Davis & Yi, 2004; Etringer, Hillerbrand & Claiborn, 1995).

최근 집단상담에서도 초심 집단상담자와 숙련 집단상담자의 지식구조를 확인하고자 하였는데, Kivlighan 등(2007)은 초심 집단상담자보다 숙련 집단상담자는 좀 더 복잡한 개념을 갖고 있으며, Kivlighan과 Tibbits(2012)는 초심 집단상담자의 지식구조에는 숙련 집단상담자에는 있는 연결이 초심 집단상담자에는 흔하게 일부 없고, 반대로 숙련 집단상담자에는 없는 연결이 가끔 초심 집단상담자에게 발견되기도 하였다. Kivlighan과 Kivlighan(2009)은 초심 집단상담자의 지식구조가 숙련 집단상담자의 지식구조와 다르나 교육을 통해 초심 집단상담자의 지식구조가 숙련 집단상담자의 지식구조와 유사해지는 방향으로 변화하는 것을 확인하였다. 또한, 집단상담자의 지식구조가 숙련 집단상담자의 지식구조와 유사할수록 집단원들은 집단상담자의 변화를 덜 요구하며, 집단상담에 더 만족하였다(Kivlighan & Kivlighan, 2010). 즉 집단상담자들이 전문성을 개발함에 따라 그들이 획득한 지식은 점점 더 내부적으로 연결되고 지식구조는 조직화하여 좀 더 복잡하고 위계적으로 구조화 된다(Davis & Yi, 2004). 따라서 지식구조는 집단상담에서의 전문성의 한 가지 준거가 될 수 있고, 지식구조의 유사성이나 차이점 등의 조직화한 모습을 통해 잠재적으로 상담 결과를 예측할 수 있다(Li, Kivlighan & Gold, 2015). 특히 지식구조는 교육과 훈련을 통해 변화하기 때문에 이를 통해 교육과 훈련의 효과를 확인할 수 있다.

### Ⅲ. 연구방법

본 연구 목적은 집단상담 수퍼비전을 통해 초심 집단상담자의 자기대화 및 지식구조가 어떻게 변화하는지를 확인하는 데 있다. 이 장에서는 연구 참여자, 실험설계, 연구절차 및 실험도구, 측정 방법 및 분석 방법에 대해 제시하고자 한다.

#### 1. 연구 참여자

집단상담 수퍼비전이 집단상담자의 전문성 발달에 어떠한 변화를 가지고 오는지 밝혀내기 위하여, 본 연구에서는 초심 집단상담자를 연구대상으로 설정하였다.

초심 집단상담자 경력에 대한 기준 설정을 위하여 선행연구를 살펴본 결과, 국외에서는 집단상담자 경력을 운영한 집단상담의 수 또는 시간을 기준으로 경력을 구분하고 있으며(Browne, 2002; Hines, 1993; Kivlighan & Quigley, 1991), 국내에서는 집단상담자의 교육경험 학기 수와 수퍼비전 경험을 주요 기준으로 삼고 자격증 소지 여부를 부가적인 기준으로 하여 집단상담자 경력을 구분하였다(이미선, 권경인, 2009). 하지만 교육경험이 집단상담 운영 역량과 반드시 비례한다고 볼 수는 없으므로, 본 연구에서는 운영한 집단상담의 수를 기준으로 경력을 구분하였다(김현령, 김창대, 2013).

집단운영 수의 기준은 ‘4~12명 내외의 집단원들과 20시간 이상으로 구성된 심리교육/상담/심리치료적 집단상담을 지도자 또는 공동지도자로서 진행한 경험’을 1개로 조작적 정의하였다. 집단상담의 최소 시간에 대하여 Hines(1993)와 Browne(2002)에서는 ‘최소 6회기 이상’이라고 제시하고 있으나, 본 연구에서는 한국상담학회(2011)와 한국상담심리학회(2011)의 집단상담 수련기준이 ‘20시간 이상으로 구성된 집단’의 수를 기

준으로 하였다.

이와 같은 내용을 참고하여 본 연구에서는 초심 집단상담자는 석사 재학 중 또는 졸업자 중 집단상담자 경력 2년 이내이며, 운영한 집단상담 수가 0~3 개인 경우, 중간집단상담자는 석사 이상의 학력으로 집단상담 경력 3년 이상이며, 운영한 집단이 5개 이상인 경우이며, 숙련 집단상담자는 석사 이상의 학위를 소지하였으며, 집단상담 경력 15년 이상이 되고, 운영한 집단이 50개 이상인 경우로 기준을 설정하였다. 이와 같은 근거를 정리해보면 표 3과 같다.

<표 3> 집단상담자 경력 기준표

구 분	Kivlighan & Quigley(1991)	Browne(2002)	권경인 외(2012)	본 연구
초 심	.집단훈련과정 1단계	.집단훈련과정 미이수 .운영 집단 0개	.석사과정 재학 중 .경력 2년 이하	.석사 이하 .운영집단 3개 이하 .집단경력 2년 이하
중 간	-	.집단훈련과정 1단계이상 .운영집단 1~5개	.석사~박사과정 .경력 10년 이하	.석사 이상 .운영집단 5개 이상 .집단경력 3년 이상
숙 련	.집단상담 지도자 1000시간 이상	.집단상담 지도자 500시간 이상	.경력 10년 이상 .집단상담수련감독자	.석사이상 .집단운영 20개 이상 .집단경력 15년 이상

본 실험 연구 참가자는 경력별 기준 조건에 해당하는 전국 초심 집단상담자를 대상으로 하였다. 초심 집단상담자 모집은 온라인으로 진행하였으며, 연구 참여 신청자를 대상으로 경력 기준에 대해 연구자가 이중 검토 후 연구 참여에 대해 설명을 하고, 이에 동의한 대상을 최종 선발하였다. 이 과정에서 자기대화 측정 시 활용되는 집단상담 자극 영상을 사전에 시청한 경험이 없는지와 본 연구의 집단상담 슈퍼바이저에게 집

집단상담 슈퍼비전을 받은 경험이 없는 대상을 추가 확인하였다.

이 과정을 통해 최종 선발된 연구 참여자의 기본정보는 표 4와 같다. 먼저 초심 집단상담자는 총 116명이 참여하였으며, 이 중 20명은 예비실험에, 96명은 본 실험에 참여하였다. 그룹 배치는 무선표집으로 배치하되, 남성 연구 참여자의 경우는 그룹별 고른 분포를 위하여 연구 참여 신청 순위로 임의 배치하였다. 참여자 지역을 분석한 결과 서울, 경기, 경상도, 전라도 지역을 포함하고 있었고, 석사재학생이 63% 석사졸업생이 37%의 구성을 보였다. 예비실험에 참여한 초심 집단상담자의 평균 연령은 31.13세였고, 남성이 15%, 여성이 85%, 집단상담 경력은 .82년, 운영한 집단 수는 평균 1.5 개였다. 본 실험은 3그룹으로 구성하였는데, 무처치 집단인 통제집단. 집단상담 슈퍼비전을 1개만 시청한 실험1 집단, 집단상담 슈퍼비전을 2개 모두 시청한 실험 2 집단으로 각각 32명씩 참여하였다. 통제집단, 실험1 집단, 실험2 집단의 기본정보를 서술하면, 먼저, 평균 연령은 세 집단 모두 32~33세로 나타났고, 남성은 18.75%~21.88%, 여성은 78.12%~81.25%의 구성비를 보였고, 평균 집단상담 경력은 0.79년~0.81년, 평균 운영한 집단 수는 1.50~1.65 개로 그룹 간 유사한 분포를 나타냈다.

본 실험 참가 96명 중 2명은 사후 검사 진행이 불가능하여 중간 탈락하였고, 1명은 집단상담자 자기대화 측정을 위한 집단상담자 입장 이입이 거의 되지 않아(5점 기준 4점 이상인 데이터만 채택, 본 경우 이입정도가 1이었음) 분석대상에서 제외하였고, 마지막으로 3명의 경우 설문 응답의 충실도가 현저히 낮아 전체 데이터 분석에 오류를 일으킬 수 있으므로 분석대상에서 제외하였다. 따라서 최종 분석대상으로 초심 집단상담자의 경우는 예비실험집단 20명, 본 실험 중 통제, 실험1, 실험2 집단 각각 30명씩으로 최종 분포되었다.

또한, 본 연구는 집단상담 슈퍼비전을 통해 초심 집단상담자의 자기대화 및 지식구조 변화를 집단내 차이로 분석하였을 뿐만 아니라, 숙련 집단상담자의 자기대화 및 지식구조와 얼마나 유사성 있는 변화를 나타내는지도 검증하는 연구로 실험이 설계되었다. 이를 위하여 변화의 기준자



료로 활용될 숙련 집단상담자의 자기대화 및 지식구조 측정을 위한 13명의 숙련 집단상담자를 연구 참여자로 포함하였다. 숙련 집단상담자의 선별 기준은 경력 기준에 따르면서도 전문가의 대표성을 가져야 하므로 더욱 엄격한 선별 기준을 추가 적용하였다. 먼저 집단상담 경력이 20년 이상이며, 집단상담 운영 수가 100개 이상, 집단상담 전문영역 수련감독 자격을 보유하고 있으며, 현재도 활발한 집단상담을 진행하고 있는 전문가를 대상으로 제한하였다. 선별된 13명의 숙련 집단상담자의 평균 연령은 59.85세로 남성 7명, 여성 6명이었다. 최종학력 분포는 석사 졸업이 2명, 박사졸업이 11명이었고, 그중 7명은 현직 대학교수로 재직하고 있다. 집단상담 평균 경력은 27.46년, 현재까지 운영한 집단 평균수는 288.41 개였다. 13명은 또한, 본 연구에서 시행된 척도 번안 및 동영상 평정 등에는 참여하지 않았다. 이는 평정 과정에서 척도에 대한 이중 노출과 지식구조 변화의 영향을 최소화하려는 조치였다.

<표 4> 본 실험 연구 참여자 기본정보

구분	연령 (세)	성별(%)		최종학력(%)		집단상담 경력(년)	운영 집단 수(개)
		남	여	석사	박사		
예비 (n=20)	31.13	15.00	85.00		-	0.82	1.50
통제 (n=32)	33.94	21.88	78.12		-	0.79	1.50
초 심	실험1 (n=32)	33.75	18.75	81.25	100	0.81	1.65
	실험2 (n=32)	32.06	18.75	81.25		0.80	1.54
	숙련(n=13)	59.85	53.85	46.15	15.38	84.62	27.46
						288.41	

## 2. 연구절차

### 1) 연구절차 개관

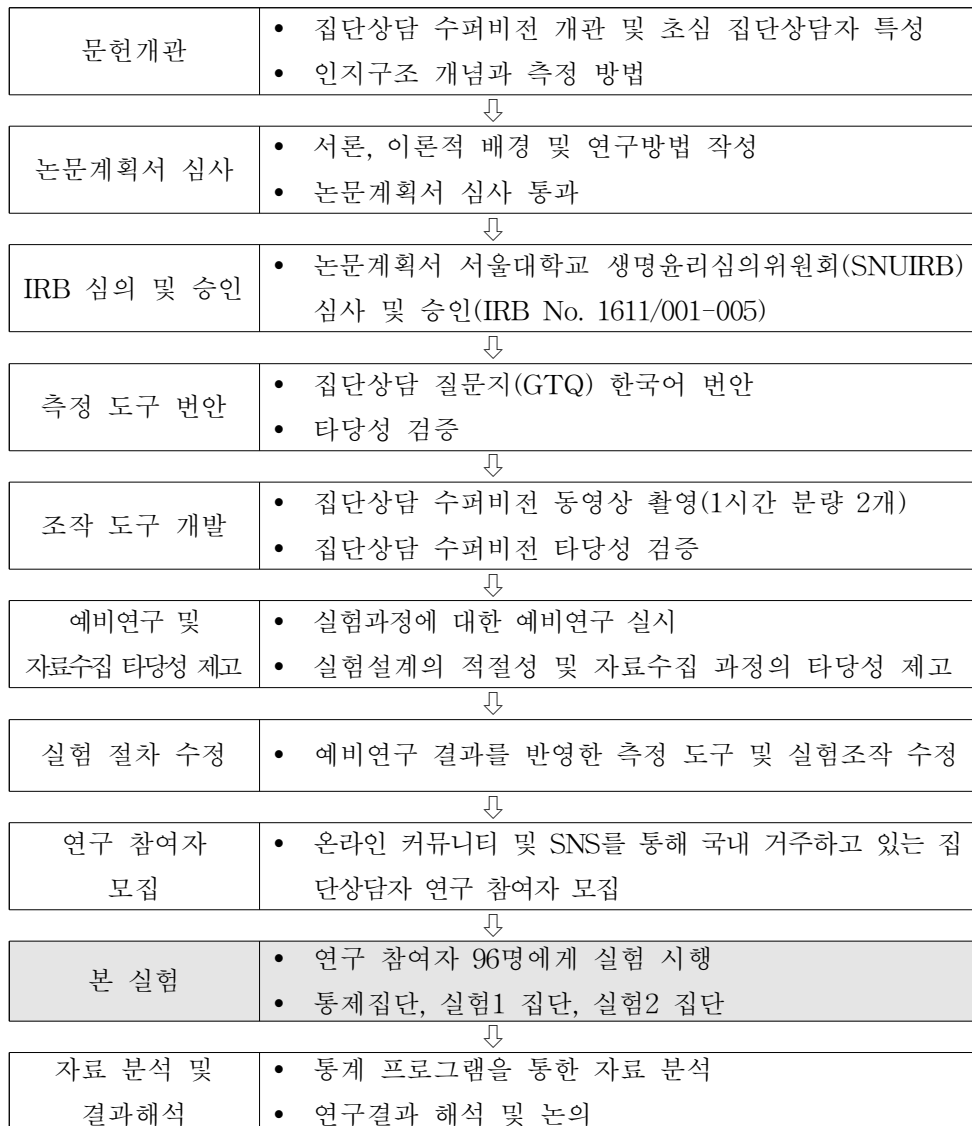
본 연구는 집단상담 슈퍼비전이 초심 집단상담자의 인지구조 측면에서 자기대화 및 지식구조에 어떠한 변화를 가지고 오는지 살펴보기 위해 실험적 방식을 적용하여 시행되었다. 이를 위해 먼저 문헌 개관을 토대로 집단상담 슈퍼비전이 집단상담자 발달에 어떠한 역할을 하는지 살펴보았다. 또한, 집단상담자의 인지구조 측정을 위한 다양한 선행연구와 측정 도구를 검토하였다. 이를 바탕으로 서론과 이론적 배경을 작성하였고 이에 따른 연구문제를 도출한 다음 연구방법을 계획하였다. 이렇게 준비된 논문계획서를 바탕으로 심사를 통과하였고, 이 계획서에 대해 서울대학교 생명윤리심의위원회(SNUIRB)의 심사과정을 거쳐 승인을 받았다. 이후 본 연구에서 지식구조 측정에 사용될 집단상담 질문지(GTQ) 한국어 번안과 실험 처치에 사용될 조작 도구인 집단상담 슈퍼비전 동영상 제작하여 준비하였다.

실험조작 도구가 모두 준비된 이후 실험조작이 연구에서 의도한 목적대로 적절히 잘 이루어질 수 있는지, 자기 보고식 측정 도구의 온라인 데이터 응답이 잘 저장되는지 등을 확인하기 위해 연구 참여자와 비슷한 조건의 초심 집단상담자 20명을 대상으로 예비연구를 먼저 하였다. 또한, 이를 바탕으로 자료수집 과정에서 타당성이 제고되었다. 특히 실험조작 및 조작 도구가 연구 참여자들에 있어서 적절히 적용될 수 있는지 확인하기 위하여 상담 관련 전공 교수 3인에 의해 그 타당성이 검토되었다.

이러한 결과를 바탕으로 측정 도구 일부 문항과 실험조작 절차 및 진행 방식에 대해 일부 수정을 하고, 연구계획서의 수정된 내용에 대해 서울대학교 생명윤리심의연구회에 연구계획 변경 심사를 신청하였다. 그 결과 심사신청에 대한 신속심의를 이루어졌고 최종적으로 승인을 받았다.

이후 국내 거주하고 있는 초심 집단상담자를 대상으로 온라인상에 연

구 참여자 모집 공고를 냈고, 본 연구에 적합한 연구 참여자를 선정하여 본 실험에 들어갔다. 본 실험 전 과정이 모두 온라인으로 진행되었고, 수집된 자료를 바탕으로 자료를 분석하였고 이에 대한 결과를 해석 및 논의하였다. 본 연구의 전체적인 절차는 다음의 그림 3에 제시되었다.



[그림 3] 전체 연구절차

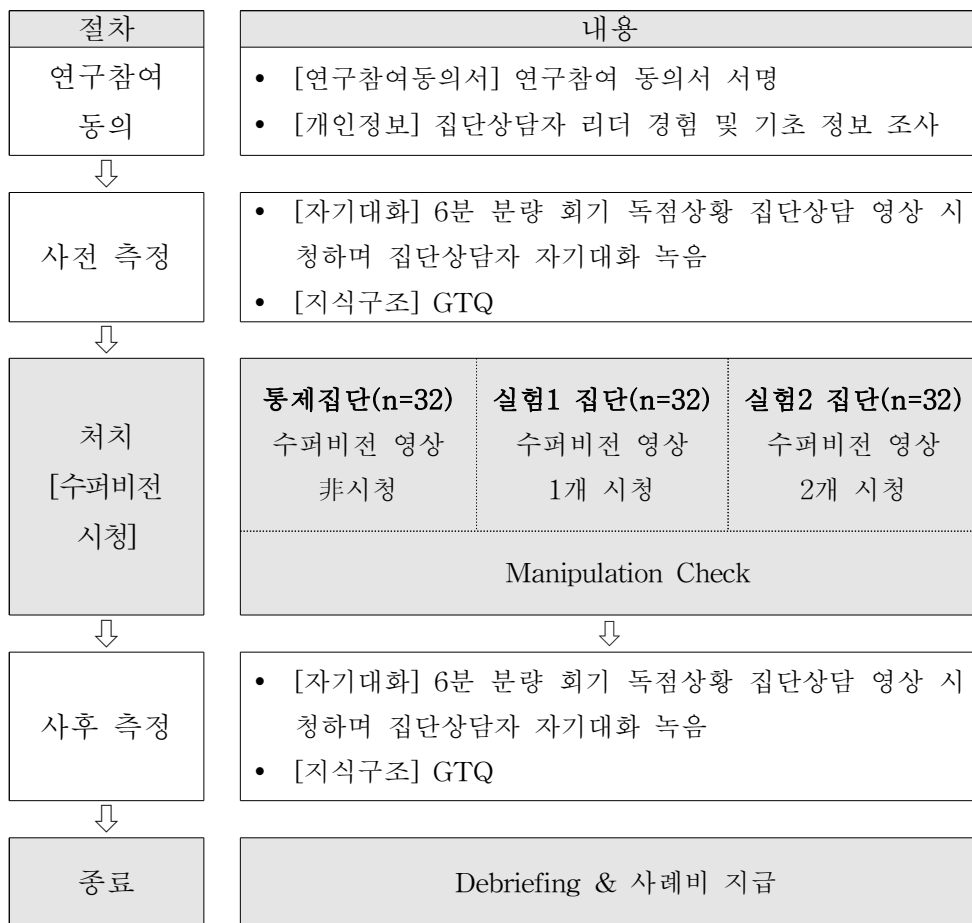
## 2) 본 실험 절차

본 실험은 초심 집단상담자 96명을 각각 32명씩 통제집단, 실험1 집단, 실험2 집단에 무선으로 할당하여 배치하였다. 실험1 집단은 집단상담 슈퍼비전 동영상 1개만 시청하는 집단이고, 실험2 집단은 집단상담 슈퍼비전 동영상을 2개 모두 시청하는 집단이다. 2종의 집단상담 슈퍼비전 동영상은 수서효과 및 동영상 자체의 영향을 상쇄하기 위하여, 실험1 집단과 실험2 집단 모두 50%씩의 비율로 영상을 제공하여 참여하도록 하였다. 실험은 연구 참여자들이 다른 외부 자극에 방해받지 않고 실험에 집중할 수 있는 조용한 장소에서 개별적으로 이루어졌다. 실험의 전 과정은 온라인 메신저를 활용하여 컴퓨터 기반(computer assisted experiment)으로 이루어졌다. 연구 참여자는 온라인 메신저 창을 통해 주어지는 지시사항에 따라 연구에 참여하였고, 지시사항은 개인별 컴퓨터 화면에 주어지는 온라인 설문지 및 동영상 등을 시청하는 내용이었다. 초심 집단상담자의 자기대화 측정을 생각말하기 방식으로 진행하였기 때문에 본 측정 전 샘플 집단상담자의 자기대화 녹음을 하고, 녹음 테스트를 진행하였다. 또한, 실험집단의 조작 과정에서 집단상담 슈퍼비전 동영상을 시청하면서 슈퍼바이저로서 이입을 높이기 위하여 영상 시청 전 슈퍼비전 사례를 사전에 숙지하도록 배포하였고, 영상 시청 직전 교육 몰입을 위해 “수퍼비전 시청 후 간단한 테스트가 있습니다.”라는 지시사항을 전달하였다. 본 실험의 전체 과정은 그림 4와 같다.

먼저 연구 참여자들에게 실험과정에 대한 전체 참여과정을 최종 안내를 하고, 연구 참여 동의서 서명과 참여자 기초정보를 조사하였다. 사전 검사 측정으로 초심 집단상담자의 자기대화와 지식구조를 측정하였고, 집단상담 슈퍼비전 시청 후 사후검사도 사전검사와 같이 집단상담자의 자기대화와 지식구조를 측정하였다.

사전검사 시행은 먼저 연구 참여자가 실험 참여의 적절한 환경인지를 검토한 후 상담자 자기대화의 방법을 안내하고 3분짜리 샘플 동영상에 대한 초심 집단상담자의 자기대화를 생각말하기 방식으로 자료수집 하였

다. 그 후, 샘플 영상을 시청하며 녹음한 상담자 자기대화 녹음파일이 제대로 녹음되었는지 확인하도록 하였고, 이상이 없는 것이 확인될 경우 다음 단계로 진행하였다. 자기대화 본 측정은 6분짜리 집단상담 동영상 을 시청하면서 자기대화를 녹음하는 것이다. 이후 온라인으로 제작된 지식구조 설문지에 자기 보고식 측정을 통해 사전검사를 마무리하였다.



[그림 4] 실험조작의 절차

실험 처치는 집단상담 수퍼비전 영상을 시청하는 것으로 실험1 집단은 집단상담 수퍼비전 영상을 1개 시청하는 것이고, 실험2 집단은 집단상담

수퍼비전 영상을 2개 시청, 통제집단은 무처치 하였다. 최대한 수퍼비전 과정과 유사한 설정을 위하여 동영상 시청은 중간에 멈추거나 반복 시청할 수 없는 형태로 시작과 동시에 60분 후 자동으로 종료되도록 하였다. 또한, 수퍼비전 동영상 시청 후 각 교육의 핵심적 내용에 대해 충분히 숙지하였는지에 대해 검토를 하였다. 그 후 사후검사는 사전검사와 같은 과정을 반복하여 진행되었다. 또한, 실험2 집단의 경우도 두 번째 동영상을 시청한 이후 한 번만 사후 검사를 하였고, 통제집단의 경우 사전검사 응답 후 일정 기간을 두고 이후 사후검사를 진행하였다.

이러한 조작 절차를 통해 실험 참여 과정을 모두 마친 후, 연구 참여자들에게 연구 참여 과정상 어려움이 없었는지를 확인하고, 소정의 사례비를 모바일을 통해 지급하고 연구 참여를 종료하였다.

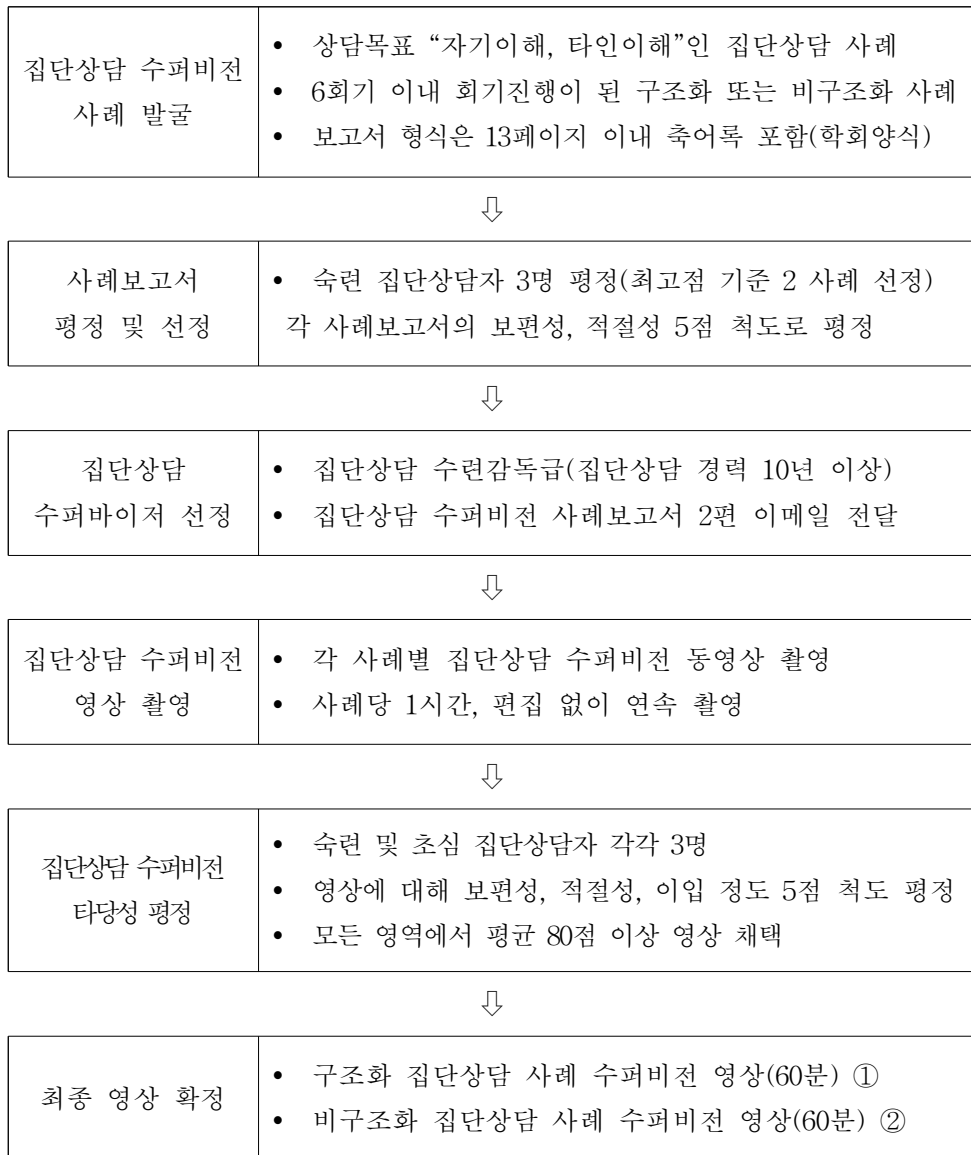
### 3. 실험조작

#### 1) 조작도구개발 절차

본 연구의 실험 처치는 집단상담 수퍼비전 동영상을 시청하도록 하는 것이다. 현재 국내에서 집단상담 수련생들에게 시행되고 있는 집단상담 수퍼비전은 크게 세 가지 형식으로 수퍼바이저와 수퍼바이지가 1:1로 자신의 집단상담 사례에 대해 수퍼비전을 실시하는 개인 수퍼비전과 3~4명의 소그룹이 모여서 한 명이 사례 발표를 하고 나머지 구성원은 참관하는 형식의 소그룹 수퍼비전, 그리고 공개사례발표회로 구분될 수 있다. 여기서 개인 수퍼비전을 제외하고는 집단상담자 본인이 직접 운영하지 않은 사례에 대해 참관하는 방식으로 수퍼비전에 참가하는 것이다. 따라서 본 연구에서는 이 점에 착안하여, 집단상담 수퍼비전 참여 방식을 공개사례발표 참관형식의 수퍼비전 참여로 정의하고, 연구 참여자들에게 제3의 집단상담자가 운영한 집단상담 사례보고서를 사전에 배포하여 숙지하게 하고, 배포된 사례에 대해 집단상담 수퍼비전을 진행한 동영상을

시청하는 것으로 집단상담 슈퍼비전을 참여하였다고 간주하였다.

본 연구에 조작 도구로 사용될 집단상담 슈퍼비전 동영상 제작은 그림 5 와 같은 절차로 제작되었다.



[그림 5] 집단상담 슈퍼비전 동영상 개발절차

첫째, 집단상담 슈퍼비전 사례를 발굴하였다. 집단상담 슈퍼비전 사례는 보편성을 확보하기 위해 특별한 집단원 대상을 목적으로 하는 치료집단이나 특수기법을 중심으로 운영된 사례를 배제하고 가능한 집단의 주목표가 ‘자기 이해’, ‘타인 이해’로 설정된 성인 집단상담 사례로 제한하였다. 또한, 집단상담 사례보고서는 한국집단상담학회 사례발표회 양식을 준용하여 정리된 자료를 대상으로 하였고, 6회기 이내의 회기진행이 된 사례로 집단상담 형식은 구조화 및 비구조화 집단상담 사례로 제한하였다. 그리고 집단상담 운영은 초심 집단상담자가 직접 진행한 사례이며, 반드시 사례 제시 전 본 연구에 활용되는 것에 대해 집단원 전체에게 동의한 때에만 대상으로 포함하였다.

둘째, 제출된 4편의 집단상담 사례보고서에 대해서 숙련 집단상담사 3명이 각 보고서에 대한 보편성과 적절성을 5점 리커트 척도로 평정하여 최고점수를 받은 사례②와 사례④를 집단상담 슈퍼비전 사례로 선정하였다(표5 참조).

<표 5> 집단상담 슈퍼비전 사례보고서 평균 평정 결과(5점 만점)

사례보고서	N	사례 ①	사례 ②	사례 ③	사례 ④
보편성	3	3.33	4.67	3.33	5.00
적절성	3	3.00	4.33	2.67	5.00

셋째, 집단상담 슈퍼바이저를 선정하였다. 슈퍼바이저는 기본적인 숙련 집단상담자 그룹의 경력 기준에 맞으며, 집단상담 슈퍼비전 경력이 10년 이상인 대상으로 편의적 목적 표집을 통해 선발하였다. 특히, 슈퍼바이저의 경우 별도의 추천 과정이 오히려 보편적인 교육 수준과 다를 수 있어 기본 경력 기준에 대해서만 선발기준을 따랐다. 선정된 슈퍼바이저는 여성으로 집단상담 경력이 약 24년이었고, 집단상담 슈퍼비전 및 강의 경



력은 15년이었으며, 한국상담학회 집단상담 전문영역 수련감독자로 현재 상담전공 대학교수로 재직하고 있다. 선정된 슈퍼비전 사례보고서는 슈퍼바이저에게 동영상 촬영 일주일 전 이메일로 전달하였다.

넷째, 사례별로 60분씩 집단상담 슈퍼비전 동영상을 촬영하였다. 슈퍼비전 촬영은 실제 슈퍼바이저가 참여한 상태에서 슈퍼바이저 상반신이 노출되도록 촬영하여 연구 참여자의 교육 참여 이입도를 높이도록 제작되었다. 또한, 최대한 실제 슈퍼비전과 유사한 구조를 확보하기 위하여 영상 편집 없이 60분 연속녹화자료로 슈퍼비전 영상을 촬영하였고, 실제 슈퍼비전 참관 형식을 위하여 참여한 슈퍼바이저의 목소리도 그대로 영상파일에 수록하였다.

다섯째, 집단상담 슈퍼비전 영상의 타당성 평정을 위하여, 촬영된 집단상담 슈퍼비전 영상 2개를 숙련 집단상담자 6명과 초심 집단상담자 6명에게 각각 영상에 대한 보편성, 적절성, 이입 정도를 5점 리커트 척도로 평정하게 한 결과 표 6과 같이 초심 집단상담자와 숙련 집단상담자 모두에서 전 영역에서 80점 이상의 타당성이 확보된 조작 도구인 것을 확인할 수 있었다.

<표 6> 집단상담 슈퍼비전 동영상 평균 평정 결과(5점 만점)

수퍼비전 동영상	N	동영상 ①		동영상 ②	
		초심	숙련	초심	숙련
보편성	6	4.37	4.50	4.17	4.37
적절성	6	4.17	4.17	4.33	4.50
몰입	6	4.50	4.33	4.33	4.17

## 2) 처치도구 구성내용(집단상담 슈퍼비전 동영상)

본 연구의 조작 도구로 최종 확정된 집단상담 슈퍼비전 사례보고서 및 동영상 구성 내용은 표 7과 같다.

<표 7> 집단상담 슈퍼비전 사례보고서 구성내용

구분	리더	내용	재생시간
동영상 ①	초심 집단상담자	6회기 진행된 구조화 집단상담 사례 총 13페이지 사례보고서	60분
동영상 ②	초심 집단상담자	5회기 진행된 비구조화 집단상담 사례 총 13페이지 사례보고서	60분

각 집단상담 슈퍼비전 동영상 별 슈퍼바이저의 교육내용은 표 8과 같이 구성되었다. 두 개의 집단상담 슈퍼비전 동영상은 동일한 슈퍼바이저 1명이 진행하였지만, 각각 사례의 내용이 다르고, 독립된 집단상담 사례에 대한 슈퍼바이저(집단상담자)의 어려움도 차이가 있었으므로 슈퍼바이저에게 별도의 집단상담 슈퍼비전 내용을 구조화하지 않았다. 오히려 최대한 자연스러운 상황에서 촬영한 후 이후 포함 내용을 분석하여 두 슈퍼비전 영상의 내용 차이를 확인하였다. 집단상담 슈퍼비전 내용은 슈퍼바이저가 언급한 내용을 이미선(2008)이 개발한 집단상담 슈퍼비전 교육요구 하위영역을 분석틀로 코딩한 내용이다. 두 집단상담 슈퍼비전 영상 모두 개념화와 집단역동 영역에서는 동일한 하위영역 내용을 포함하고 있었고, 반면, 동영상 ①은 구조화 집단사례인 만큼 상담계획 및 구조화 영역의 내용이 더욱 많이 포함되어 있고, 동영상 ②는 비구조화 집단상담에서 집단상담자의 역동에 대한 교육이 더욱 다양하게 다루어진 것으로 확인되었다.

<표 8> 집단상담 슈퍼비전 교육내용 구성

집단상담 슈퍼비전 교육내용 영역	동영상 ①	동영상 ②
<b>(1) 개념화</b>		
1. 집단원의 호소문제 파악능력	○	○
2. 집단원에 대한 빠르고 정확한 이해	○	○
3. 지금-여기와 내담자의 핵심문제 연결 하기	○	○
4. 작업을 위해 연결할 적합한 대상자 파악	○	○
5. 집단 안에 숨겨진 안건 파악	○	○
<b>(2) 상호작용 및 의사소통</b>		
7. 소극적인 집단원에 대한 상호작용 촉진 방법	○	
8. 집단 밖 문제를 상호작용 작업으로 전환		○
10. 집단원의 언어적 비언어적 메시지 경청 및 이해	○	○
11. 집단원이 말하거나 느낀 것의 심층적인 의미의 포착 및 반영	○	○
13. 집단이 하는 소통 방식에 대한 의사소통을 다루는 능력	○	○
<b>(3) 집단역동</b>		
14. 집단원의 심리내적 역동 이해	○	○
15. 집단 내 대인간 역동 이해	○	○
17. 어려운 집단역동의 대처	○	○
18. 집단 역동에 대한 다양한 개입방법	○	○
<b>(4) 개입기술</b>		
19. 침묵에 대한 대처 및 개입	○	
20. 비자발적, 무기력한 집단원에 대한 개입		○
21. 문제를 소유하지 않고 피드백을 거부하는 집단원		
22. 현 작업 상태를 유지하기와 끼어들기의 시점파악	○	○
23. 집단 참여의 적절한 분배	○	
24. 적절한 개입의 시기 및 수준의 결정	○	○
26. 집단과정의 분석 및 활용		○
28. 전이감정의 인식 및 생산적 활용		○
<b>(5) 상담계획 및 구조화</b>		
30. 개인에 대한 목표를 효과적으로 다룸	○	○
31. 개인의 목표와 집단의 목표 조합	○	○
33. 구조화 집단상담 프로그램의 효율적 운영	○	
34. 시간제한 집단의 한계 및 효율적 운영 방법	○	
35. 집단상담 초기 회기(1-3회기) 운영 및 구조화	○	○
<b>(6) 집단상담자</b>		
36. 집단상담자 역전이		○
37. 집단상담자와 코리더의 갈등	○	
38. 집단상담자에 대한 공격의 처리		○
39. 집단 안에서 상담자 자신에 대한 이해		○

※ 동영상에 포함되지 않은 교육내용 영역은 생략하였음

### 3) 조작확인 결과

본 연구는 집단상담 슈퍼비전을 통해 초심 집단상담자의 인지구조가 어떻게 변화하는지를 밝혀내기 위하여 초심 집단상담자의 자기대화 측정과 처치개입인 집단상담 슈퍼비전을 동영상에 활용하도록 설계되어 있다. 따라서 초심 집단상담자 사전-사후 자기대화 측정을 위해서는 연구 자극으로 제공되는 집단상담 동영상에 대해 연구대상자가 얼마나 집단상담자로서 이입하는지, 또한, 처치개입으로 집단상담 슈퍼비전 동영상을 시청하는 과정에서도 연구 참여자가 얼마나 몰입하고 있는지에 대한 조작확인을 할 필요가 있다. 집단별 조작확인 결과는 표 9와 같다.

먼저, 자기대화 측정에 제공된 집단상담 영상에 대해 집단상담자 본인으로의 이입 정도를 확인한 결과 통제집단은 평균 4.13( $SD = 0.78$ ), 4.03( $SD = 0.53$ )의 이입 정도를 보였고, 실험1 집단은 평균 4.37( $SD = 0.78$ ), 4.25( $SD = 0.59$ ), 실험2 집단은 평균 4.03( $SD = 0.72$ ), 4.18( $SD = 0.87$ )로 전체적으로 ‘그렇다(4점)’ 또는 ‘매우 그렇다(5점)’의 높은 집단상담자 이입 정도를 보였다.

실험 처치 과정에서 사용된 집단상담 슈퍼비전 동영상에 대한 몰입 정도는 실험1 집단의 경우 평균 4.13( $SD = 0.63$ ), 4.18( $SD = 0.54$ ), 실험2 집단의 경우 4.23( $SD = 0.71$ ), 4.25( $SD = 0.51$ )로 전체적으로 ‘그렇다(4점)’ 또는 ‘매우 그렇다(5점)’로 응답이 도출되었다. 이로써 실험개입 조작이 적절히 이루어졌음을 확인할 수 있다.

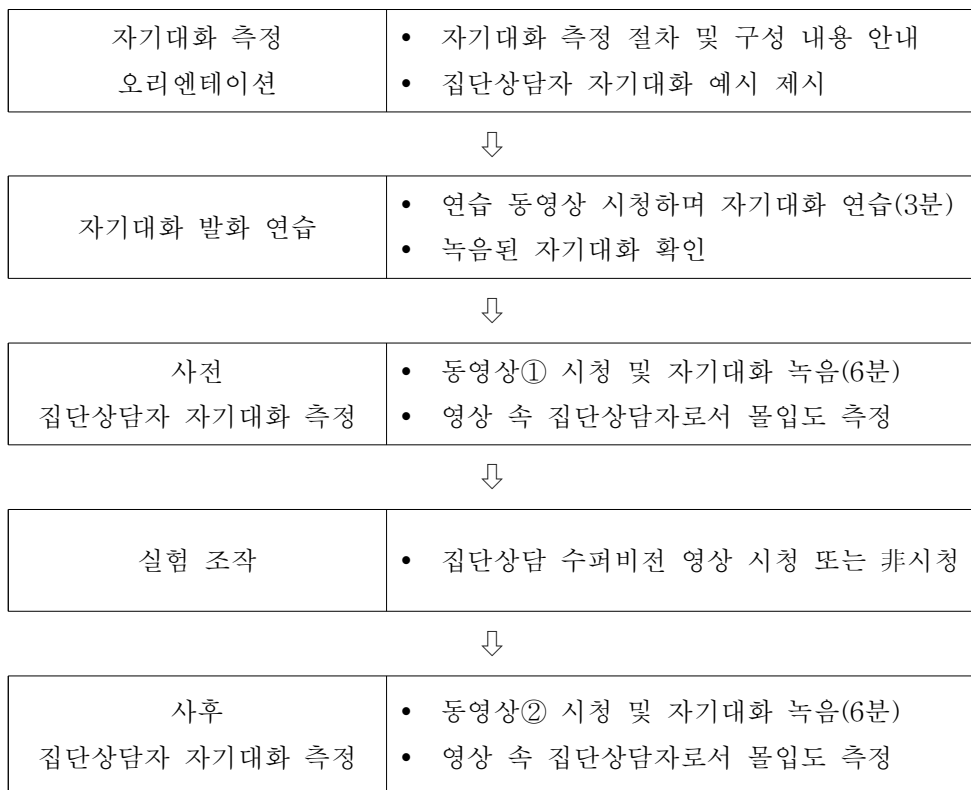
<표 9> 동영상 자극 및 측정 도구에 대한 조작확인 결과(5점 만점)

그룹	인원	자기대화		집단상담 슈퍼비전	
		집단상담자 입장 이입 정도		몰입 정도	
		① 동영상	② 동영상	① 동영상	② 동영상
통제	30	4.13(0.78)	4.03(0.53)	-	-
실험1	30	4.37(0.76)	4.25(0.59)	4.13(0.63)	4.18(0.54)
실험2	30	4.03(0.72)	4.18(0.87)	4.23(0.71)	4.25(0.51)

## 4. 측정도구

### 1) 집단상담자 자기대화 측정

본 연구에서는 초심 집단상담자의 자기대화를 그림 6과 같은 절차를 통해 측정하였다.



[그림 6] 초심 집단상담자 자기대화 측정 절차

측정 과정에서 초심 집단상담자의 자기대화 추출을 위한 자극 동영상으로는 3분 분량의 연습 동영상 1개와 사전 및 사후 자기대화 측정을 위한 집단상담 동영상①과 ②로 각각 6분씩 편집한 총 3종의 영상이 사용되었다. 사용된 자기대화 자극 동영상은 ‘자기 성장 비구조화 집단상담’

의 일부분으로, 김현령(2012)이 집단상담자 자기대화 측정을 위하여 연구 과정에서 제작 및 타당화가 검증된 자료를 재사용 동의 과정을 거쳐 본 연구에 활용하였다. 특히 본 동영상은 ‘보편적인 집단상담 장면으로 인식되는가?’에 대한 질문에 86.6점을 획득하였고, 초심 집단상담자가 동영상을 보면서 ‘자신이 본 영상 속의 집단상담자로 이입되는가?’의 질문에 82.6점의 높은 집단상담자 이입을 보여 타당성 있는 자기대화 자극 도구로 볼 수 있었다. 또한, 초심 집단상담자의 경우 숙련 집단상담자보다 독점하는 집단원에 대해 다루기 어려워하고(Wiggins & Carroll, 1993), 이러한 문제 상황에서 자기대화가 더욱 활성화되는데, 본 영상은 ‘집단원의 회기 독점상황이 이 얼마나 인식되는가?’의 평정에서 선행연구 결과 100점을 획득한 영상이었기 때문에 좋은 자극 도구가 될 것으로 예상하였다.

측정 과정은 총 4개의 단계로 진행되었는데, 1단계, 실제 집단상담 장면이 촬영된 동영상을 시청하면서 연구 참여자가 ‘내가 이 집단의 집단상담자라면?’이라는 역할 이입된 상태에서의 ‘생각 말하기(think-aloud)’ 방식으로 자기대화를 녹음하고, 2단계, 녹음된 내용을 축어록으로 작성한 후 연구자가 의미 단위로 구분한 후, 3단계, 자기대화 범주에 따라 제3의 평정자가 범주별 코딩, 4단계, 최종 합의된 코딩 자료에 대해 분석하여 집단상담자 자기대화를 측정하였다.

1단계 초심 집단상담자의 자기대화 수집 과정에서 집단상담 영상에 대해 연구 참여자가 집단상담자 본인으로의 이입 정도를 확인한 결과 83.3점의 이입도를 보여 수집된 자료를 활용하기로 하였고, 2단계의 초심 집단상담자의 자기대화 축어록은 각각 사전 및 사후 자기대화 축어록에 대해 전체 자료를 전사하고, 의미 단위로 내용을 분류하여 코딩표를 제작하였다. 자기대화를 의미 단위로 분류한 결과 총 1,959개의 자기대화 응답이 수집되었다. 3단계에서 자기대화 분류는 자기대화 범주인 표 10을 기준으로 상담전공 박사과정 2인이 코딩을 하였다. 코딩하기 전에 먼저 자기대화 범주인 표 10에 대해 2시간 동안 개념 교육을 시행하고 100개의 자기대화 분류를 함께 진행하면서 코딩의 기준을 견고하게 합의하였

다. 또한, 각 기준표에 포함되지 않는 범주에 대해서는 별도의 코딩번호를 부여하였다. 이후 원자료를 제시하고 분류자가 각자 개별적으로 자기대화 분류를 진행하였다. 1차 분류 결과 일치율은 75.14%였고, 487개의 불일치를 보였다. 또한, 1차 분류 과정에서 추가로 의미 단위 구별이 필요한 문장이 53개였고, 이를 의미 단위로 분리한 결과 총 2,012개의 자기대화로 정리되었다. 기타 범주로 분류된 자기대화는 63개였다. 2차 분석은 서로의 불일치 문항에 대해 상대의 코딩번호를 제시하고 각자 재코딩하였다. 그 결과 88.72%의 일치율을 보였고, 227개의 불일치 문항이 있었다. 4단계에서는 불일치한 227개의 자기대화를 대면하여 합의 과정을 통해 재분류하였는데, 최종 27개 자기대화가 불일치하였고, 48개는 범주 기준표에 부합하지 않아 분석에서 제외하기로 하였다. 따라서 결과 분석을 위해 사용한 최종 자기대화는 1,937개였다.

<표 10> 자기대화 범주(Hines, 1993)

범주	하위범주
A. 관찰	1. 집단원에 대한 관찰
	2. 집단과정에 대한 관찰
	3. 공동지도자에 대한 관찰
	4. 지도자 자신에 대한 관찰
B. 해석	5. 집단원에 대한 해석
	6. 집단과정에 대한 해석
	7. 공동지도자에 대한 해석
C. 질문	8. 집단원에 대한 질문
	9. 집단과정에 대한 질문
	10. 집단원에 대한 개입과 관련된 질문
	11. 집단과정에 대한 개입과 관련된 질문
D. 가치판단	12. 치료적인 가치판단
	13. 개인적인 가치판단
E. 개입	14. 집단원에 대한 개입
	15. 집단과정에 대한 개입
	16. 집단원에 대한 개입 연습
	17. 집단과정에 대한 개입 연습

## 2) 집단상담 지식구조 측정

집단상담자 지식구조를 측정하기 위해서 본 연구에서는 집단상담 질문지(Group Therapy Questionnaire: GTQ)를 사용하였다. Wile, Bron과 Pollack(1970)에 의하면 GTQ는 임상적 중요성과 과학적 측정 가능성을 모두 다루려는 시도로 개발된 측정지이다. GTQ는 집단상담자의 경험, 이론적 지향 등에 유의미한 차이를 확인할 수 있는 도구이다. Kivlighan과 Kivlighan(2009)은 집단상담자의 개입과 관련한 지식구조를 추론하기 위하여 GTQ 응답 결과를 분석에 활용하였으며, 숙련과 초심 집단상담자의 지식구조의 유사성을 비교할 수 있는 도구로 후속 연구에서도 지속적인 활용 하였다.

수정된 집단상담 질문지(Wile, 1973)는 집단상담 과정에서 발생할 수 있는 21개의 현실적 상황을 보여준다. 예를 들어, 첫 번째 상황은 여덟 명의 집단원이 처음으로 만나는 상황이다. 자기소개 후에 모든 집단원은 집단상담자인 당신을 바라보며 침묵한다. “무엇을 할 것인가?”라는 질문에 ‘만약 당신이 이러한 상황에 직면한 집단상담자라면 어떻게 응답할 것인가’를 표시하는 것이다. 하지만 GTQ는 아직 한국어 번안이 되어 있지 않아 번안 및 타당화 검증을 먼저 진행한 후 본 실험 과정에서 초심 집단상담자의 지식구조 측정지로 사용하였다.

GTQ(Wile, 1973)의 한글 번안 과정으로 첫째, GTQ의 주 개발자인 Dr. Wile로부터 한국판 번안 및 번안본 사용에 대한 공식적인 허락을 2016년 10월 20일 이메일로 요청하였고, 2016년 10월 21일 번안 및 번안본 사용 허가를 받았다. 둘째, 원 문항을 본 연구자와 이중 언어 사용 상담전공대학원생이 초벌 번안하고, 이를 상담전공 박사 2명이 검토하여 한글 1차 번안본을 완성하였다. 다음으로 영문으로 역번안 과정을 실시하였는데, 이중 언어 사용 상담전공 박사에게 영문으로 역번안을 하도록 하였다. 역번안 된 문항을 주 개발자에게 전달하여 피드백을 받고, 최종 문항을 결정하였다. 마지막으로 번안된 질문지의 타당화 과정을 위하여 아래와 같은 평정 과정을 거쳐 표 11과 같은 타당성을 확보하였다.



① 1차 완성된 한글 번안본을 상담심리학과 교수 1명과 숙련 집단상담자 2명에게 개념의 일치성, 명확성을 확인하고 일상 구어체를 사용했는지를 5점 리커트 척도로 평가하도록 하였다.

② 완성된 한글 번안본에 대해서 숙련 집단상담자 6명에게 내용 타당도를 평가하도록 하였다. 이들은 번역된 문장이 원문의 뜻에 충실하며, 초심 집단상담자들에게 내용 전달이 명료하고 자연스러운지에 대해 5점 척도로 평가하였다.

③ 내용 타당도 검증 절차를 거친 GTQ를 사용하여 초심 집단상담자 6명에게 설문지의 내용 및 용어가 친숙한지를 확인하고 지시문을 비롯한 일부 내용을 수정하여 안면 타당도를 확보하였다. 이러한 과정을 거쳐 최종 한글판 GTQ를 완성하였다.

<표 11> GTQ 번안 평정 결과(5점 만점)

범주	N	일치성		명확성		적절성		일상 구어체	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
번안 감수	3	4.33	0.58	4.67	0.58	-		4.33	0.58
내용 타당도	6	-		4.33	0.52	4.33	0.52	4.50	0.55
안면 타당도	6	-		4.17	0.75	4.33	0.52	4.33	0.82

이렇게 한글 번안된 GTQ는 21가지의 상황마다 19가지의 특화된 집단상담 개입을 제시하고, 상황마다 집단상담자로서 실제 할 수 있는 개입에 응답하도록 하여 지식구조를 측정하는 방식이다. 21가지 집단상담 상황으로는 1. 집단 시작하기, 2. 개인적인 질문들, 3. 의장, 4. 의사진행 방해, 5. 집단상담자를 향한 공격, 6. 집단의 침묵, 7. 괴로워하는 여성, 8. 지각, 9. 독점하는 집단원, 10. 조용한 집단원, 11. 그만두겠다는 위협, 12. 결혼문제, 13. 결석한 집단원의 귀환, 14. 한 집단원의 울음, 15. 기분이 좋지 않은 집단, 16. 정중한 집단, 17. 집단 공격, 18. 술에 취해 온 집단원, 19. 끝가지 이야기, 20. 싸움, 21. 성적인 분위기 모임이다. 19가지 집

단상담자 개입은 표 12와 같다.

<표 12> GTQ 집단상담자 개입의 예

집단 리더 개입	예
1. 침묵	아무것도 하지 않음
2. 집단 주도적인	그들에게 왜 그녀가 독점하도록 내버려 두는지 물음
3. 허용 재확인	그녀가 집단에서 자신을 주장할 수 있는 자유를 허용하는 방식에 대해서 이야기를 나눔
4. 세심한 유도	사람들의 참여를 높일 수 있도록 직접 언급함
5. 구조	다른 사람에게 기회를 주기 위해 그녀에게 발언을 제한하라고 제안함
6. 공격	그녀를 항상 주목받고 싶어 하는 상황하고 눈치 없는 지루한 사람으로 묘사함
7. 구성원 감정	사람들에게 본인 얘기만 하는 사람에 대해서 어떻게 느끼는지 물어봄
8. 리더 감정	당신의 느낌을 말함(예: 그녀에게 화가 남)
9. 리더 경험	당신이 겪은 유사한 경험을 공유함
10. 명료화-직면 질문	그녀에게 왜 대화를 독점하는지 물어봄
11. 집단 역동성 질문	이 만남에서 어떠한 일이 벌어지고 있는지 말해보도록 함
12. 집단 분위기 이해	현재 진행되고 있는 일에 대해 집단 구성원이 보이는 수동적 체념에 대해서 언급
13. 집단 역동성 이해	한 명이 대화를 독점하는 반면 다른 사람들은 이를 허용하고 심지어 그녀가 그렇게 하도록 부추기는 것에 대한 상호 관계 언급
14. 심리적 역동성 이해	사람들에 의해 좌지우지되거나 압도당하는 것에 대한 그녀의 두려움에 대한 방어 기제로서 그녀가 자제될 필요가 있음을 언급
15. 개인적 삶	집단 밖에서 이런 일이 발생하는지 그녀에게 물어봄
16. 과거와 부모	그녀의 이런 행동을 가족과의 관계와 과거 경험과 관련짓도록 함
17. 행동 변화	이러한 사건을 통해 어떠한 행동 변화를 가져오고 싶은지 모든 구성원을 독려함
18. 비언어적	그녀의 언어적 변명 이외에 비언어적 또는 전체 심리 과정을 사용함
19. 역할 놀이	그녀가 집단에서 어떻게 행동하는지 다른 구성원들에게 역할 놀이를 하도록 함

각 상황에 대해 19개의 개입은 카테고리 측면에서 모두 같지만, 그 상황의 맥락에 맞도록 특화된 예시와 표현으로 변형되어 제시된다(표 13 참조). 19개의 개입 중에는 맞거나 틀린 답변은 없으며, 서술형으로 되어 있으므로 답변을 완성하기 위해 응답자가 기술적 언어를 이해할 필요가 없으므로 초심자에게 활용 가능한 것도 강점이라 할 수 있다. GTQ를 통해 선택한 개입에 따라 집단상담자의 리더십 스타일과 지식구조 등을 확인할 수 있는데, 본 연구에서는 지식구조의 측면에서만 자료를 분석하였다.

<표 13> 집단상담 상황을 고려한 GTQ 개입 예시

집단 리더 개입	예
12. 집단 분위기 이해	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 상황 4: 의사 진행 방해 집단이 회피와 철수의 분위기를 띠는다고 묘사한다.</li> <li>• 상황 5: 집단상담자를 향한 공격 당신에 대한 집단의 불만족스러운 태도에 대해 묘사한다.</li> <li>• 상황 6: 집단의 침묵 오늘 아무도 말하고 싶어 하지 않는 것 같다고 말한다.</li> <li>• 상황 8: 지각 그녀가 벌써 몇 번 늦었다고 언급한다.</li> <li>• 상황 11: 그만두겠다는 위협 모두가 혼란스럽고 확신이 없는 것처럼 보인다고 묘사한다.</li> </ul>

## 5. 자료 분석

본 연구의 자료 분석은 다음과 같이 이루어졌다.

<연구문제 1>을 검증하기 위해 자기대화 범주와 집단상담 차원에 따라 평정한 1차 분석 자료를 일원변량분산분석(ANOVA) 및 사후검증(Scheffe)을 실시하여 분석하였다.

<연구문제 2>를 검증하기 위해 초심 집단상담자의 사전-사후 GTQ 응답 자료를 바탕으로 ① 지식구조의 연결 수, ② 순환패턴 수, ③ 평균 거리 측정치를  $t$ -test 방법으로 분석하여 변화 차이를 확인하고, 지식구조에 대한 패스파인더 네트워크 분석(Schvaneveldt, 1990)을 실시하였다. 자료 분석에 사용된 소프트웨어로는 집단 간 차이 비교를 위해 SPSS 22.0을 사용하였고, 집단상담자 지식구조 네트워크 분석을 위해 이재윤의 WNETs ver 0.4.1, 시각화 결과 제시를 위해 NodeXL를 사용하였다.

### 1) 패스파인더 네트워크(Pathfinder Network)

패스파인더 네트워크(Pathfinder Network: PFNet)는 가중치가 큰 링크를 남겨 네트워크를 단순화하는 알고리즘이다(Schvaneveldt, Durso & Dearholt 1989). 이 단순화 과정에서 패스파인더 네트워크는 전체 구조와 노드별 상황을 고려하여 링크의 중요성을 상대적으로 판단하여 가중치를 부가한다. 노드와 링크가 너무 많아 네트워크 분석이 어렵고 시각적 표현에 한계가 있을 때 패스파인더 네트워크는 분석은 이런 단점을 최적화하여 효율성 있게 분석하고 시각적으로 표현한다. 패스파인더 네트워크 방식은 방향성이 없으며, 모든 링크가 연결된 가중치를 생성된 상태에서 삼각 부등식(triangle inequality)을 위반하는 경로를 제거하여 네트워크를 생성한다(Schvaneveldt 1990). 패스파인더 네트워크는 복잡한 네트워크 표현을 의미 있는 네트워크만 간결하게 단순화하여 가장 중요한 링크만이 남게 하는 방법으로 링크가 줄어들어 세부구조가 잘 드러나서 구조적 패턴을 발견하기 쉽고, 전체적인 구조도 뚜렷하게 표현할 수 있다. 이

알고리즘은 처음 심리학 분야에서 개체 간 유사성과 관련성을 판단하여 인지를 연구하기 위해 인지심리학자인 Schvaneveldt(1990)에 의해 제시되었다. 따라서 패스파인더 네트워크 분석은 인지적인 연상 구조나 연결 구조를 잘 반영한다.

삼각부등식 위반 여부를 결정하기 위해서는  $q$ 와  $r$ 이 필요하다. 파라미터  $q$ 는 노드 사이의 최대 링크의 수를 의미하고  $q$ 는 2에서  $n-1$ ( $n$ 은 노드의 총수)까지 설정한다.  $q$ 가 커질수록 조사범위가 넓어져서 엄격한 조건이 되므로 남은 링크의 수는 줄어든다(이재윤, 2006). 노드와 노드 사이를 연결하는 다양한 경로의 거리를 구하기 위해 민코프스키 거리공식을 사용하여  $r$ 의 값을 계산한다.

$$w_{n_i, n_k} \leq \left( \sum_{i=1}^{k-1} w_{n_i, n_{i+1}}^r \right)^{\frac{1}{r}} \quad \forall k = 2, 3, \dots, q$$

삼각부등식의 조건에 의해 두 개의 노드를 연결하는 링크 거리가 다른 노드를 경유하여 도달하는 경로들의 거리보다 길면 그 직접 링크가 제거가 된다. 따라서  $r$  값이  $\infty$ 가 될 경우 가중치가 가장 큰 링크의 값이 경로 거리가 되므로,  $r$  값이 커질수록 경로의 길이가 짧아지게 되어 남은 링크의 수가 줄어들게 된다. 패스파인더 네트워크로 단순하게 지식구조를 표현하기 위해서는 가장 엄격한 조건인  $r=\infty$ ,  $q=n-1$ 으로 설정하여 주요 경로를 표현하고자 한다(Chen, 2006).

지식구조 분석에 패스파인더 알고리즘을 적용할 경우, 구조적 패턴을 이해하기 쉽게 링크가 줄어들며, 세부구조가 잘 드러나 전체적인 구조도 더 뚜렷하게 제시할 수 있다. 그러나 알고리즘의 복잡도가 증가하여 분석처리 시간이 길다는 단점도 있다. 이재윤(2006)은 이런 단점을 보완하기 위해 계층적 클러스터링 기법인 병렬 최근접 이웃 클러스터링(Parallel Nearest Neighbor Clustering) 기법을 제안하였다.

PNNC 기법의 단계는 다음과 같다.

- ① 각 노드를 모두 크기가 1인 군집으로 간주한다.
- ② 각 군집의 최근접 이웃 군집을 찾는다.
- ③ 최근접 이웃이 가장 가까운 군집부터 시작하여 모든 군집을 각자의 최근접 이웃 군집과 연결한다.
- ④ 군집이 하나로 결집되지 않았으면 ②와 ③을 반복한다.

PNNC 알고리즘은 패스파인더 네트워크를 신속하게 구현할 수 있는 간단한 알고리즘이며, 네트워크의 줄기에 어울리도록 군집을 생성함으로써 주제 영역의 파악이 유리하다. 따라서 지식구조 분석에 적용하기 적합한 방식이라 할 수 있다.

본 연구에서는 초심 집단상담자의 지식구조 변화를 패스파인더 네트워크로 분석하기 위하여 GTQ의 19가지 집단상담자 개입에 대해 각각 행과 열의 교차 매트릭스를 엑셀에 작성하고, 이재윤이 개발한 WNETs ver 0.4.1 프로그램으로 평균화된 유사성 순위로 지식구조 자료를 분석하였다. 이는, 평균화된 유사성(동시 발생 빈도) 순위가 개별 추출 데이터보다 더 타당성 있는 지식구조를 분석할 수 있기 때문이다(Acton, Johnson, & Goldsmith, 1994). 매트릭스 구성은 세 가지 측면에서 각각 분석되었는데, ① PFNet에서 19개 집단상담자 개입 각각에 대한 연결(link) 수, ② 순환 패턴의 수, 그리고 ③ 개입 간의 개념 간 거리의 측면에서 지식구조의 복잡성 변화와 유사성을 분석하는 범주로 설정하였다. 이는 선행된 구조적 측정 과정에서 패스파인더 분석방법을 사용한 연구들의 맥락을 따르기 위한 것이었다(예, Goldsmith & Kraiger, 1996; Kivlighan & Kivlighan, 2009). 그리고 이러한 지식구조를 통해 나타난 구조적 특징들(개입의 연결 수, 개입 패턴 순환 수, 개입 간 거리)이 인지구조를 측정하는 훌륭한 측정 기준이라는 선행연구들의 방식을 따랐다(Herl, Baker, & Niemi, 1996).

## IV. 연구결과

### 1. 사전집단 동질성 검증

본 연구는 초심 집단상담자에게 무처치 집단인 통제집단과 처치 집단인 실험1 집단, 실험2 집단으로 나누어 각각에 대해 실험조작을 시행하였다. 이에 대한 연구결과를 분석하기 전에 연구결과 분석에 대한 타당성을 확보하기 위하여, 통제집단과 실험1 집단, 실험2 집단 간 사전집단의 동질성을 검증을 분산분석(ANOVA)하여 Levene의 등분산 가정이 확보되는지 확인하였다. 종속 변인별 동질성 검증 결과는 다음과 같다.

#### 1) 집단상담자 자기대화 동질성

초심 집단상담자의 자기대화 범주에 대한 사전 동질성을 확인한 결과 표 14와 같이 유의수준 0.05에서 모든 자기대화 범주가 유의미한 차이가 없는 것으로 확인되었다. 범주별 결과를 상세히 보면, 관찰( $F = 0.37, p = 0.71$ ), 해석( $F = 2.98, p = 0.70$ ), 질문( $F = 2.43, p = 0.13$ ), 가치판단( $F = 2.43, p = 0.06$ ), 개입( $F = 0.69, p = 0.16$ )에서 유의미한 차이를 나타내지 않았다. 즉, 자기대화 범주별 세집단의 동질성이 확보되었다.

<표 14> 자기대화 범주 종속변인에 대한 사전 동질성 검증( $N=90$ )

범주	통제(N=30)	실험1(N=30)	실험2(N=30)	$F$
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	
관찰	6.40(5.80)	7.77(7.02)	7.33(6.10)	0.37
해석	1.47(1.78)	2.70(1.99)	2.23(2.14)	2.98
질문	2.67(2.23)	4.57(4.65)	3.87(2.76)	2.43
가치판단	0.60(1.16)	1.30(1.56)	0.70(1.24)	2.43
개입	0.73(1.05)	1.10(1.42)	0.87(1.17)	0.69

초심 집단상담자의 자기대화 차원에 대한 사전 동질성을 확인한 결과 표 15와 같은 결과가 도출되었다. 통제집단, 실험1 집단, 실험2 집단의 세 집단 간 자기대화 차원에 관한 사전 동질성 결과를 상세히 살펴보면, 집단과정 차원( $F = 0.50$ ,  $p = 0.21$ )으로 유의수준 0.05에서 유의미한 차이를 나타내지 않았다. 즉, 집단상담자 자기대화 과정차원이 세집단의 동질성이 확보되었다.

<표 15> 자기대화 차원 종속변인에 대한 사전 동질성 검증( $N=90$ )

범주	통제(N=30)	실험1(N=30)	실험2(N=30)	$F$
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	
집단과정 차원	3.00(2.64)	3.93(4.17)	3.87(3.23)	0.50

## 2) 집단상담자 지식구조 동질성

초심 집단상담자의 지식구조에 대한 사전 동질성을 확인하기 위해서는 집단상담자의 지식구조에 대해 집단상담 개입당 연결된 타 개입의 평균 수, 개입당 순환패턴의 평균 수, 개입당 평균 거리를 기준으로 비교하였고, 그 결과 표 16과 같이 유의수준 0.05에서 세 집단 모두 유의미한 차이가 없는 것으로 확인되었다. 지식구조 동질성 검증 결과를 상세히 보면, 개입당 연결 수( $F = 0.50$ ,  $p = 0.61$ ), 개입당 순환패턴 수( $F = 0.74$ ,  $p = 0.48$ ), 개입당 평균 거리( $F = 0.26$ ,  $p = 0.78$ )에서 유의미한 차이를 나타내지 않았다. 즉, 초심 집단상담자 지식구조의 세 집단 동질성이 확보되었다.

<표 16> 지식구조 집단 간 사전 동질성 검증( $N=90$ )

구분	통제(N=30)	실험1(N=30)	실험2(N=30)	$F$
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	
개입당 연결 수	2.42(1.57)	2.05(0.97)	2.10(1.05)	0.50
개입당 순환패턴 수	1.52(0.61)	1.32(0.48)	1.42(0.51)	0.74
개입당 평균 거리	4.21(1.96)	4.68(2.16)	4.47(2.01)	0.26



## 2. 본 실험 연구결과

### 1) 초심 집단상담자의 자기대화 변화

집단상담 슈퍼비전 처치에 따라 초심 집단상담자의 자기대화 변화를 상세하게 확인하기 위하여 세 집단 간 자기대화 범주 및 과정 차원의 일원변량분산분석(ANOVA) 및 사후검증(*Scheffe*)을 시행한 결과 표 17과 같은 결과를 도출하였다.

<표 17> 초심 집단상담자 자기대화 범주 집단 간 차이비교

범주	구분	제곱합	df	평균제곱	F	사후검증
관찰	집단-간	101.42	2.00	50.71	2.16	NS
	집단-내	2043.73	87.00	23.49		
	합계	2145.16	89.00			
해석	집단-간	222.29	2.00	111.14	22.65***	① <②③
	집단-내	426.87	87.00	4.91		
	합계	649.16	89.00			
질문	집단-간	185.27	2.00	92.63	7.36**	① <③
	집단-내	1095.63	87.00	12.59		
	합계	1280.90	89.00			
가치 판단	집단-간	8.96	2.00	4.48	2.21	NS
	집단-내	121.53	87.00	2.40		
	합계	130.49	89.00			
개입	집단-간	56.87	2.00	28.43	6.65**	① <③
	집단-내	372.03	87.00	4.28		
	합계	428.90	89.00			

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$  사후검증: ①통제집단, ②실험1 집단, ③실험2 집단

먼저, 초심 집단상담자의 자기대화 범주의 변화를 분석한 결과 집단상담 수퍼비전에 참여한 실험1 집단과 실험2 집단이 집단상담 수퍼비전에 참여하지 않은 통제집단보다 ‘해석’ 범주의 자기대화를 많이 하는 것으로 나타났다. 즉, 집단상담 수퍼비전 경험이 초심 집단상담자의 자기대화에 ‘해석’적 자기대화를 증가시키는 것으로 분석할 수 있다. ‘질문’ 및 ‘개입’ 자기대화 범주는 집단상담 수퍼비전을 1회만 처치한 실험1 집단에서는 통제집단과 유의미한 차이를 보이지 않았고, 2회 수퍼비전을 처치한 실험2 집단에서만 유의미한 차이를 보였다. ‘질문’ 범주( $F = 7.36, p < 0.01$ )와 ‘개입’ 범주( $F = 6.65, p < 0.01$ )는 더욱 여러 차례 교육을 통해 초심 집단상담자의 자기대화의 변화를 가져올 수 있을 것이라는 예측을 할 수 있다. ‘관찰’과 ‘가치판단’ 범주는 세 집단 간에 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

사후 검증에서 집단 간 유의미한 차이를 보인 ‘해석’, ‘질문’, ‘개입’ 범주에 대해 다시 하위 범주별 일원 변량분산분석(ANOVA) 및 사후검증(Scheffe)을 시행한 결과 표 18과 같은 결과를 도출하였다. ‘해석’ 범주에 속하는 하위범주인 ‘5. 집단원에 대한 해석’( $F = 8.99, p < 0.01$ )과 ‘6. 집단과정에 대한 해석’( $F = 10.72, p < 0.01$ ) 하위 범주 모두에서 집단상담 수퍼비전 처치 집단이 무처치 통제집단에 비해 해석적 자기대화가 많은 것으로 확인할 수 있었으나, 실험1 집단과 실험2 집단의 차이는 나타나지 않았다. ‘질문’ 범주의 하위범주 중에서는 ‘10. 집단원에 대한 개입과 관련된 질문’( $F = 3.28, p < 0.05$ ) 하위 범주가 실험2 집단과 통제집단 사이에 유의미한 차이를 나타냈다. ‘개입’ 범주 중 ‘14. 집단원에 대한 개입’( $F = 4.43, p < 0.05$ ) 하위 범주도 통제집단보다 실험2 집단이 유의미하게 많은 자기대화를 하는 것으로 나타났으며, ‘16. 집단원에 대한 개입연습’( $F = 7.45, p < 0.001$ ) 하위범주는 통제집단과 실험1 집단에 비해 실험2 집단이 큰 차이로 자기대화를 많이 하는 것으로 나타났다. 즉, 집단상담 수퍼비전을 통해 초심 집단상담자의 자기대화 하위범주 중 해석 하위범주인 5, 6번은 집단상담 수퍼비전의 유무에 따른 변화가 빠르게 나타나는 것으로 이해될 수 있고, 질문 하위범주인 10번과 개입 하위범

주인 14번은 2번의 집단상담 수퍼비전 이후 통계적으로 유의미한 차이를 나타냈으며, 개입범주 하위범주 중 16번의 집단원에 대한 개입연습 자기대화 범주는 2번 이상의 집단상담 수퍼비전을 받을 경우에만 변화를 보이는 것으로 확인되었다. 또한, 관찰 및 가치판단 하위범주에서는 통계적으로 유의미한 변화를 확인할 수 없었다.

<표 18> 초심 집단상담자 자기대화 하위범주 집단 간 차이비교

범주	하위범주	통제	실험1	실험2	F	사후검증
		M(SD)	M(SD)	M(SD)		
해석	5.집단원에 대한 해석	1.06(1.20)	2.33(1.52)	2.33(1.27)	8.99***	① < ②③
	6.집단과정에 대한 해석	0.33(0.61)	2.36(2.48)	2.43(2.33)	10.72***	① < ②③
질문	10.집단원에 대한 개입과 관련된 질문	0.20(0.41)	0.46(0.63)	0.83(1.49)	3.28*	① < ③
개입	14.집단원에 대한 개입	0.46(0.82)	1.03(1.27)	1.30(1.18)	4.43*	① < ③
	16.집단원에 대한 개입연습	0.13(0.51)	0.10(0.40)	0.60(0.72)	7.45***	①② < ③

\*  $p < .05$ , \*\*\*  $p < .001$  사후검증: ①통제집단, ②실험1 집단, ③실험2 집단

또한, 집단상담 수퍼비전 처치에 따라 초심 집단상담자의 자기대화 변화 중 자기대화 범주뿐 아니라 자기대화 차원의 변화를 보다 상세하게 확인하기 위하여 세 집단 간 일원변량분산분석(ANOVA) 및 사후검증(Scheffe)을 시행한 결과 표 19와 같은 결과를 확인하였다. 집단상담 수퍼비전에 참여한 실험1 집단과 실험2 집단이 집단상담 수퍼비전에 참여하지 않은 통제집단보다 ‘집단과정’ 차원의 자기대화가 집단상담 수퍼비전을 참여한 실험1 집단과 실험2 집단이 통제집단보다 더 많은 자기대화 비율을 나타내는 것으로 확인하였다( $F = 7.54$ ,  $p < 0.01$ ).

<표 19> 초심 집단상담자 자기대화 차원 집단 간 차이비교

차원	집단	제공합	df	평균제공	F	사후검증
	집단-간	252.47	2.00	126.23	7.54**	
집단과정 차원	집단-내	1456.43	87.00	16.74		① <②③
	합계	1708.90	89.00			

\*\*p <.01 사후검증: ①통제집단, ②실험1 집단, ③실험2 집단

위의 결과들을 종합해 보면, 연구가설 1-1 “집단상담 수퍼비전을 받으면, 받지 않았을 때보다 초심 집단상담자의 자기대화 해석 및 개입 범주와 집단과정 차원의 비율이 더 증가할 것이다.”가 채택됨을 검증하였다. 다만, 연구가설 1-1에 포함되지 않았지만, 초심 집단상담자의 ‘질문’ 자기대화 범주도 통계적으로 유의미한 증가를 나타내는 것으로 확인되었다. 또한, 연구가설 1-2 “집단상담 수퍼비전을 2회 받으면, 1회 받았을 때보다 초심 집단상담자의 자기대화 해석 및 개입 범주와 집단과정 차원의 비율이 더 증가할 것이다.”의 경우에는 일부분만 채택되었다. ‘해석’ 자기대화 범주와 ‘집단과정’ 차원의 자기대화 경우에는 실험1 집단과 실험2 집단의 차이가 통계적으로 유의미하지 않았고, ‘개입’ 자기대화 범주에서만 가설과 같은 두 집단 간 차이를 확인할 수 있었다. 따라서 초심 집단상담자의 자기대화는 주로 ‘관찰’ 범주의 자기대화를 하던 양상에서 집단상담 수퍼비전 경험을 통해 ‘해석’ 범주의 자기대화와 ‘집단과정’ 차원의 자기대화 비율이 증가하는 것을 확인 할 수 있었다. 또한, 반복적인 집단상담 수퍼비전을 경험할수록 ‘질문’범주의 자기대화와 ‘개입’범주의 자기대화로 동일한 상황에서의 자기대화가 확장되는 변화를 보였다. 그러나 본 연구의 실험 설계로 처치된 집단상담 수퍼비전 이후에도 초심 집단상담자의 ‘가치판단’ 자기대화 범주는 통계적으로 유의미한 변화를 나타내지 않았다.

## 2) 초심 집단상담자의 지식구조 변화

본 연구에서는 초심 집단상담자가 집단상담 슈퍼비전에 의해 지식구조가 어떻게 변화하는지를 검증하기 위하여 GTQ에 있는 19개의 집단상담자 개입이 PFNet의 연결점으로 나타나도록 하였으며, 지식구조에서 가장 긴밀하게 연결된 집단상담자의 개입들은 PFNet에서 직접 연결되도록 하였다.

집단상담자 지식구조 측정은 초심 집단상담자의 집단상담 슈퍼비전 전, 후 그리고 숙련 집단상담자들의 무처치 상황에서 개입별 동시 발생을 평균화한 데이터를 추출하고, 추출된 데이터로 패스파인더 네트워크 분석을 하였다. 데이터 분석의 첫 번째 단계는 먼저, 초심 집단상담자의 통제집단, 실험1 집단, 실험2 집단이 사전-사후 결박값이 유의미한 차이를 나타내는지를 확인하였고, 다음으로 사후 결박값이 사전집단과 유의미한 차이를 보이는지 실험2 집단과 숙련 집단상담자의 지식구조 유사성과 복잡성 변화를 검증하였다.

동시 출현성 측정은 3가지 요소로 측정되었는데 첫째, 패스파인더 네트워크 지도에서 19개 집단상담자 개입에 대한 각각 연결(link) 수, 둘째, 19개 집단상담자 개입을 포함하는 각각의 순환 패턴의 수, 마지막으로 19개 집단상담자 개입 간의 개념 간 거리로 측정하였다(Goldsmith & Kraiger, 1996). 집단상담 슈퍼비전이 초심 집단상담자의 지식구조에 어떠한 변화를 보이는지 분석하기 위해 각 측정 요소별 사전-사후  $t$  검증을 한 결과 표 20과 같은 결과를 도출하였다.

통제집단의 집단상담자 지식구조는 개입당 연결 수( $t = 1.63, p > 0.05$ ), 순환패턴 수( $t = 0.08, p > 0.05$ ), 평균 거리( $t = 0.09, p > 0.05$ ) 모두에서 사전집단과 사후집단 간 유의미한 차이를 나타내지 않았다. 실험1 집단의 경우는 개입당 평균 거리( $t = 1.84, p > 0.05$ )에서는 사전-사후 유의미한 차이를 보이지 않았으나, 개입당 연결 수( $t = 2.14, p < 0.05$ )와 개입당 순환패턴 수( $t = 2.35, p < 0.05$ )에서는 사후 집단이 개입당 연결 수가 증가하고, 순환패턴의 수도 증가하는 변화를 보였다. 실험2 집단은

세 개의 측정요소 모두에서 유의미한 변화를 보였는데, 특히 개입당 연결 수( $t = 438, p > 0.001$ )와 순환패턴 수( $t = 0.72, p > 0.001$ )는 큰 차이를 나타냈다. 즉, 초심 집단상담자에게 집단상담 수퍼비전을 시행할수록 더 많은 집단상담 개입을 고려할 수 있게 되고, 다차원적 개입에 대한 가설이 증가하는 것으로 이해할 수 있다.

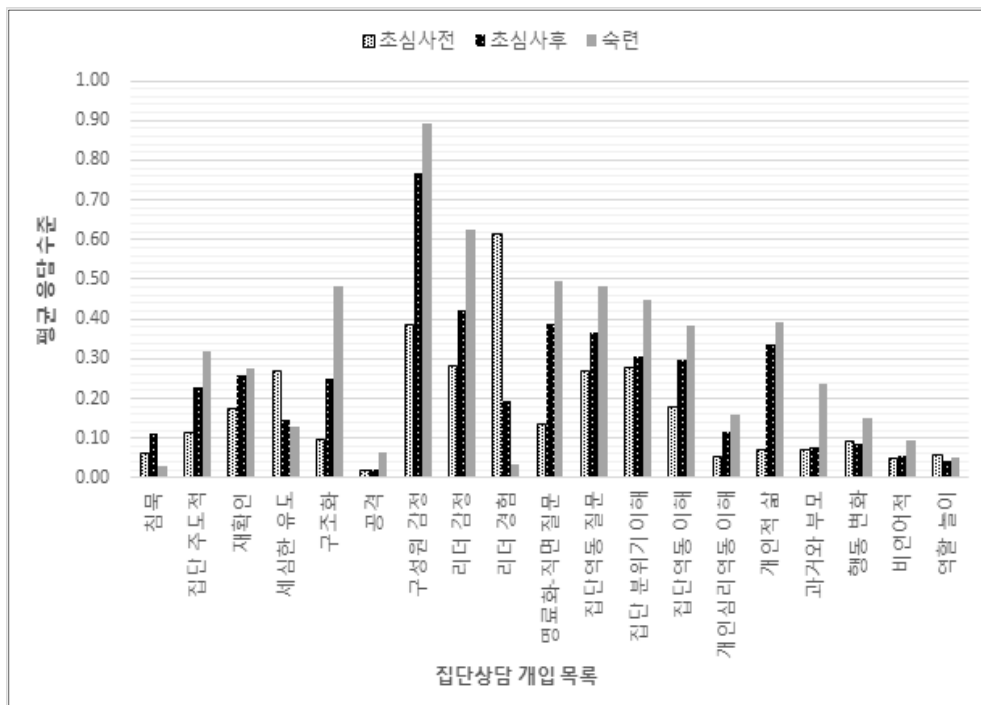
<표 20> 초심 집단상담자 지식구조 사전-사후 비교

범주	구분	사전		사후		<i>t</i>
		M	SD	M	SD	
개입당 연결 수	통제	2.42	1.57	2.89	1.63	1.63
	실험1	2.05	0.97	2.58	1.07	2.14*
	실험2	2.11	1.05	3.89	1.66	4.38***
개입당 순환패턴 수	통제	1.52	0.61	1.68	0.58	0.08
	실험1	1.32	0.48	1.68	0.67	2.35*
	실험2	1.42	0.51	3.26	1.45	4.45***
개입당 평균 거리	통제	4.21	1.96	3.94	1.68	0.09
	실험1	4.68	2.16	4.37	1.92	1.84
	실험2	4.45	2.01	3.15	1.47	2.26*

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

실험 처치인 집단상담 수퍼비전에 의해 가장 큰 변화를 보이는 실험2 집단에 대해 각 집단상담 개입별 평균 응답 수준을 비교한 결과 그림 7과 같은 그래프가 분석되었다. 19가지 집단상담 개입에 대하여, 숙련 집단상담자 13명이 응답한 내용과 실험2 집단의 사전, 사후 값을 상세히 살펴보면, 먼저 숙련 집단상담자와 초심 집단상담자의 사전집단과 가장

큰 평균 응답 수준 차이를 보이는 개입으로 ‘구성원 감정’과 ‘리더 경험’ 개입이었다. 사후 집단은 사전 집단과 비교하여, 응답 수준이 전체적으로 증가하였고, 분포양상이 사전 집단보다 더욱 숙련 집단상담자의 분포양상과 유사해지는 변화를 보였다. 전체적으로 낮은 응답으로는 세 집단 모두 ‘침묵’, ‘공격’, ‘행동 변화’, ‘비언어적’, ‘역할 놀이’ 개입이었고, 반면, ‘구성원 감정’, ‘집단 역동 질문’, ‘집단 분위기 이해’는 높은 응답을 차지하였다.



[그림 7] 집단상담 개입별 평균 응답 수준

초심 집단상담자들은 집단상담 수퍼비전을 받기 전 ‘리더 경험’을 주 개입 전략으로 사용하는 것으로 나타났고, ‘구성원 감정’과 ‘집단상담자 감정’을 그다음 많이 사용하는 개입으로 나타났다. 하지만 ‘집단원의 개인적 삶’, ‘과거와 부모’, ‘행동 변화’, ‘비언어적’, ‘역할놀이’, ‘침묵’, ‘공격’

등의 개입은 거의 사용하지 않는 것으로 나타났다.

2번의 집단상담 수퍼비전 후 초심 집단상담자의 지식구조를 개입 평균 응답 수준 변화로 측정한 실험2 집단의 결과는 기존에 높았던 ‘구성원 감정’은 더욱 큰 폭으로 상승하였고, ‘명료화-직면 질문’과 집단역동 관련 개입들이 유사하게 모두 상승하였다. 또한, 집단원의 ‘개인적 삶’을 집단과 연결하는 개입도 사전 집단보다 눈에 띄게 상승하였지만, ‘리더 경험’ 개입은 사전 집단보다 평균 응답 수준이 50% 이상 감소하는 변화를 보였다.

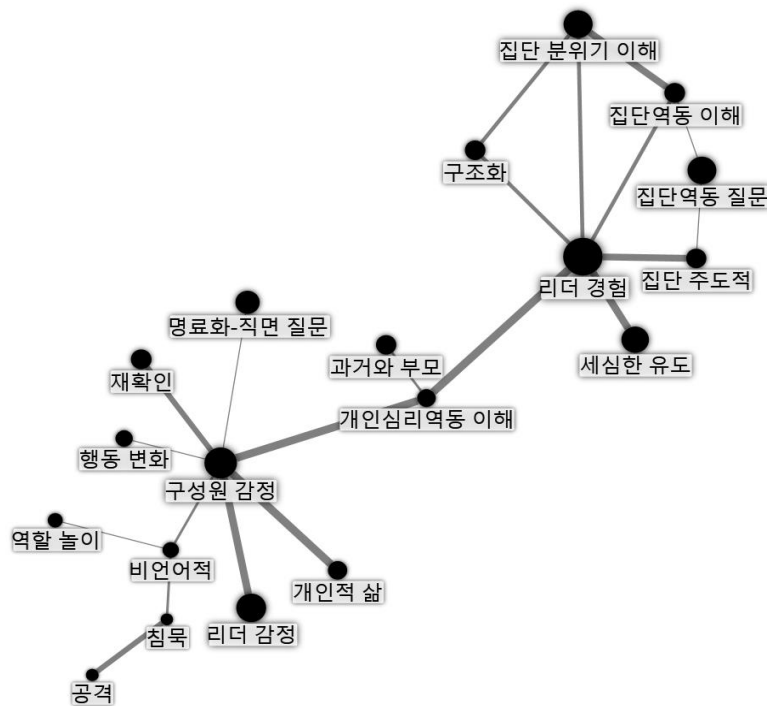
숙련 집단상담자들은 ‘구성원 감정’을 가장 많이 활용하는 개입으로 보였고, 집단상담 운영 과정에서 ‘구조화’를 시키고, 집단 역동을 활용할 수 있는 개입인 ‘명료화-직면 질문’, ‘집단역동 질문’, ‘집단 분위기 이해’, ‘집단역동 이해’ 개입이 고르게 높은 분포를 나타냈다. 또한, 집단상담 운영 과정에서도 집단원 ‘개인적 삶’에 대해 집중하고 다루는 개입을 활발히 활용하는 것을 확인할 수 있었다.

초심 집단상담자의 사전 집단의 경우 ‘리더 경험’을 가장 많은 개입으로 응답했지만, 숙련 집단상담자는 가장 적은 개입 중 하나로 사용하였다. 하지만 초심 집단상담자의 사후 집단에서는 ‘리더 경험’이 사전 집단보다 큰 폭으로 감소한 양상으로 숙련 집단상담자와 유사해졌다.

초심 집단상담자의 지식구조를 NodeXL로 제시하면 그림 8~10과 같다. 지식구조는 동시 발생 데이터에 대한 패스파인더 네트워크 분석을 통해 생성한 것이다. 각 연결점은 집단상담자 개입을 의미하며, 점들 사이의 연결선은 집단상담자 개입 간의 관계를 의미한다는 것이다. 선의 굵기가 굵다는 것은 좀 더 강한 관계성을 의미하는 것이고, 선의 굵기가 가늘면 관계가 좀 더 약한 것이다. 패스파인더 네트워크 지도는 먼저 전체적인 지도의 경향성(연결선의 수와 굵기, 순환되는 패턴 정도, 연결선의 복잡성)을 파악한 후 개입들 사이의 구체적인 관계를 살펴보고 결과를 이해할 수 있다. 또한, 모든 개입에 대한 동시 출현성을 표현하는 것이 아니라 개입간 출현 빈도의 가중치를 부여하여, 핵심적인 연결성을 구조적으로 제시하기 때문에 최적화된 지식구조 네트워크를 볼 수 있다.

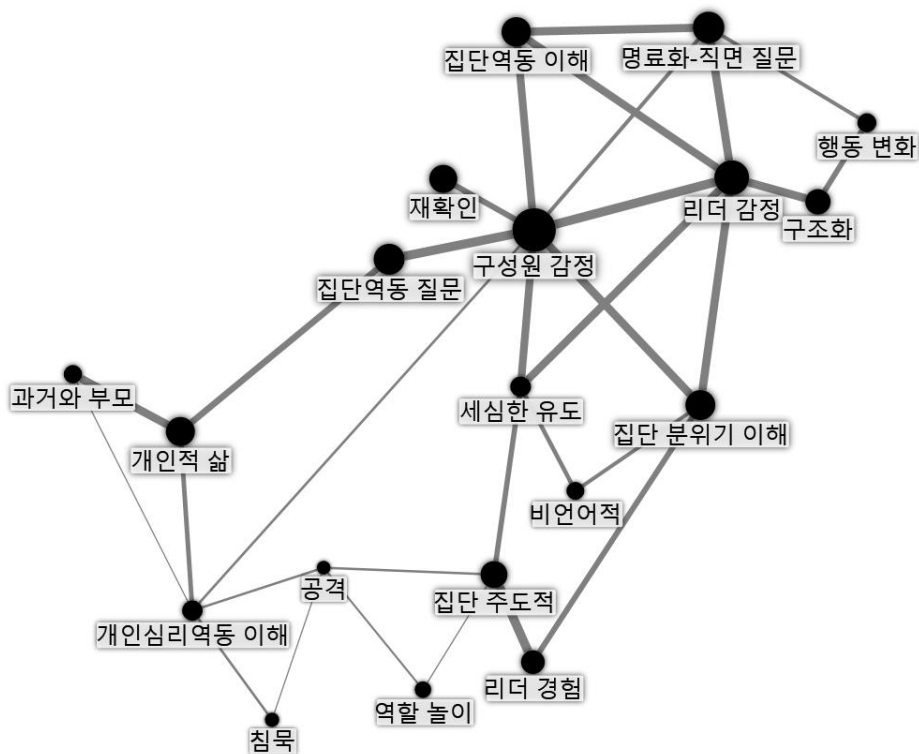


초심 집단상담자의 집단상담 수퍼비전 참여 전 지식구조를 살펴보면 그림 8과 같다. 초심 집단상담자들이 가장 중심으로 사용하는 집단상담 조작으로 ‘리더 경험’과 ‘구성원 감정’을 들 수 있다. ‘리더 경험’은 집단원들에게 집단상담자가 유사하게 경험했던 일을 공유하는 방식의 조작으로 ‘개인 심리역동 이해’와 ‘세심한 유도’, ‘집단 주도적’ 조작과 함께 자주 사용되는 것으로 나타났다. 또한, ‘리더 경험’만큼 ‘구성원 감정’도 주 개입전략으로 인식하고 있었는데, ‘구성원 감정’과 ‘리더 감정’을 동시에 활용한 지식구조 체계를 가진 것으로 나타났다. 19가지 개입에 대하여 순환적인 패턴은 거의 나타나지 않았고, 개입 간 연결도 단선적 연결이 대부분이었다. 특히 집단역동에 관련된 개입들은 주로 ‘리더 경험’을 중심으로만 활용되었고, ‘행동 변화’, ‘비언어적’, ‘심리역동 이해’, ‘구성원 감정’ 등은 연결성이 나타나지 않았다. ‘구성원 감정’에 대해서도 ‘리더 감정’을 주로 활용한 이해를 하는 지식구조를 보였다.



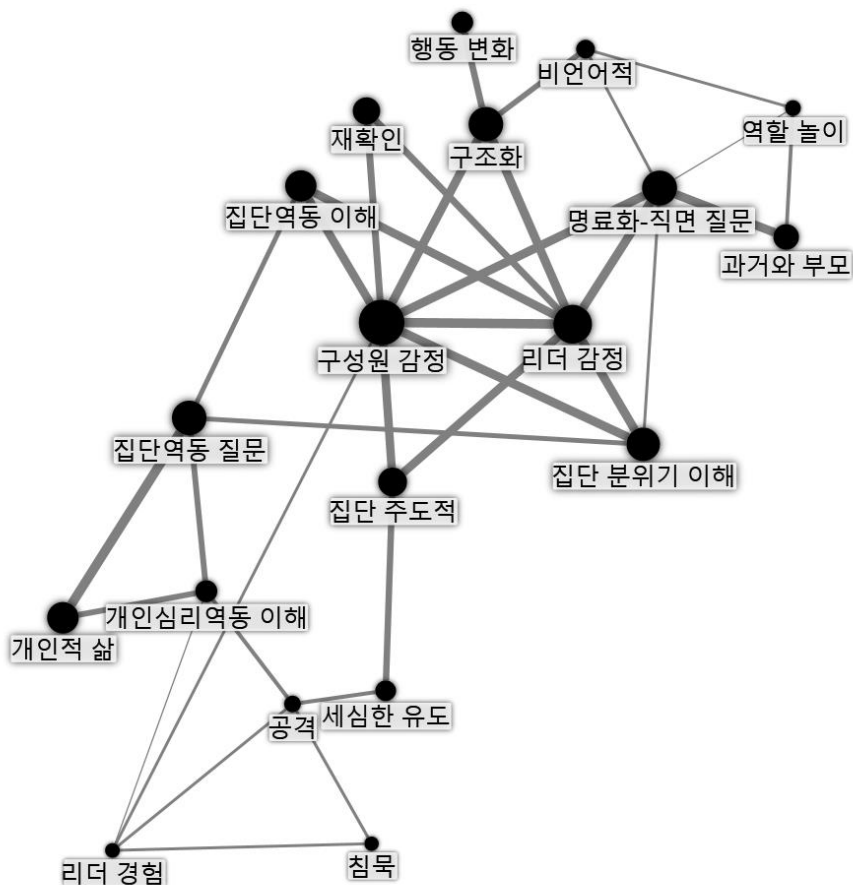
[그림 8] 초심 집단상담자 실험2 집단 사전 지식구조

초심 집단상담자의 집단상담 슈퍼비전 2회 참여 후 지식구조를 살펴보면 그림 9와 같다. 가장 중심적으로 사용하는 집단상담 개입으로 ‘구성원 감정’과 ‘리더 감정’으로 지금-여기에 집중되는 개입이 증가하였다. 사전 집단에서 주목받았던 ‘리더 경험’은 사용 빈도도 축소되었으며, 중심성에서도 멀어지는 변화를 보였다. 또한, 집단역동과 관련된 ‘집단역동 이해’, ‘집단역동 질문’, ‘집단 분위기 이해’, ‘명료화-직면 질문’ 등의 개입을 순환적으로 활용하는 관계성이 나타났고, 단선적이었던 개입 간의 연결성이 증가한 것을 시각적으로 확인할 수 있다. 그뿐만 아니라 집단원의 현실적 삶에 대해서도 중요한 인식이 증가함에 따라 ‘개인적 삶’의 개입도 주요 개입으로 증가한 것이 특징적인 지식구조 변화로 나타났다.



[그림 9] 초심 집단상담자 실험2 집단 사후 지식구조

집단상담 슈퍼비전을 통해 변화된 초심 집단상담자의 지식구조가 바람직한 방향으로 변화했는지 확인하기 위하여 숙련 집단상담자의 지식구조 지도와 비교해 보고자 하였다. 숙련 집단상담자 지식구조는 그림 10과 같은 형태로 나타났다. 먼저 모든 집단상담 개입에 대하여 단선적 개입이 없이 복합적 형태로 연결된 네트워크 구조를 보였다. 특히, ‘구성원 감정’과 ‘리더 감정’을 최근접 중심성(Nearest centrality) 개입으로 활용하는 형태가 초심 집단상담자의 사후집단 지식구조와 유사한 형태였다.



[그림 10] 숙련 집단상담자 지식구조

초심 집단상담자의 지식구조가 집단상담 슈퍼비전 처치 후 통계적으로 더욱 복잡성이 증가하고, 증가한 지식구조 복잡성이 숙련 집단상담자의 지식구조와 유사성을 보이는지 확인한 결과 표 21과 같은 결과를 보였다. 먼저, 초심 집단상담자의 지식구조가 집단상담 슈퍼비전 전과 비교하여 집단상담 슈퍼비전 후 어떠한 변화를 나타내는지 대응표본 t 검증을 수행한 결과 개념당 연결 수( $t = 4.38, p < 0.001$ )와 순환 패턴 수( $t = 4.45, p < 0.001$ )는 유의미하게 증가했고, 평균 거리( $t = -2.26, p > 0.05$ ) 변화는 유의미한 감소를 나타냈다. 즉, 개입당 연결 수와 순환 패턴 수의 증가와 평균 거리의 유의미한 변화 결과로 연구가설 2-1 “집단상담 슈퍼비전을 받으면, 받지 않았을 때보다 초심 집단상담자의 지식구조가 더 복잡해질 것이다.”가 채택되었다.

또한, 복잡해진 지식구조가 바람직한 방향의 변화인지를 검증하기 위해서 숙련 집단상담자의 지식구조와의 유사성을 검토하기 위하여 초심 집단상담자의 지식구조와 숙련 집단상담자의 지식구조를 독립표본 t 검증한 결과 사전 초심 집단상담자와 숙련 집단상담자의 지식구조의 개입당 연결 수( $t = 5.83, p < 0.001$ )와 순환 패턴 수( $t = 9.25, p < 0.001$ ), 개입당 거리( $t = -4.10, p < 0.001$ )에서 모두 큰 차이를 보인 반면, 사후 초심 집단상담자와 숙련 집단상담자의 지식구조의 개입당 연결 수( $t = 1.15, p > 0.05$ )와 순환 패턴 수( $t = 2.29, p < 0.05$ ), 개입당 거리( $t = -2.00, p > 0.05$ )는 개입당 연결 수와 평균 거리에서 유의미한 차이가 나타나지 않았고, 순환패턴 수도 감소한 결과를 확인할 수 있었다. 초심 집단상담자의 지식구조 변화 추이도 집단상담 슈퍼비전 전 숙련 집단상담자의 지식구조 차이보다 집단상담 슈퍼비전 후 숙련 집단상담자의 지식구조 차이가 개입당 연결 수, 개입당 순환 패턴 수, 개입당 평균 거리에서 모두 차이가 감소한 경향을 보였다. 즉, 연구가설 2-2 “집단상담 슈퍼비전을 2회 받으면, 받지 않았을 때보다 초심 집단상담자의 지식구조가 숙련 집단상담자의 지식구조와 유사성이 증가할 것이다.”가 채택되었다.

따라서 초심 집단상담자는 집단상담 슈퍼비전 교육을 통해 지식구조가 더 복잡해지고 숙련 집단상담자의 지식구조와 더 유사해짐이 증명되었다.

<표 21> 실험2 집단의 지식구조 복잡성 및 유사성 변화 결과

초심		숙련	지식구조 복잡성	초심 사전-사후	
사전	사후			t	p
Mean(SD)	Mean(SD)	Mean(SD)			
2.11(1.05)	3.89(1.66)	4.38(1.66)	개입당 연결 수	4.38	0.00***
1.42(0.51)	3.26(1.45)	4.15(1.77)	개입당 순환패턴 수	4.45	0.00***
4.47(2.01)	3.16(1.47)	2.23(0.83)	개입당 평균 거리	-2.26	0.04*

지식구조 유사성	사전 초심-숙련		사후 초심-숙련	
	t	p	t	p
개입당 연결 수	5.83	0.00***	1.15	0.26
개입당 순환패턴 수	9.25	0.00***	2.29	0.03*
개입당 평균 거리	-4.10	0.00***	-2.00	0.05

\*  $p < .05$ , \*\*\*  $p < .001$

## V. 논의

본 장에서는 앞서 기술된 연구결과들에 대해 요약하고 이를 토대로 초심 집단상담자들이 집단상담 슈퍼비전을 통해 나타난 인지구조 변화를 집단상담자 자기대화 범주 및 차원과 지식구조를 중심으로 시사점을 논의하고자 한다.

### 1. 집단상담자의 자기대화 특성

자기대화는 소리를 내지 않고 행하는 일종의 자기 자신과의 의사소통으로서 감각기관을 통해 들어온 정보를 논리적으로 처리하거나, 명확한 개념체계 내에서 어떤 정보를 지각하고 이해하는 데에 도구적인 역할을 한다(Sokolov, 1972). 이를 통해 상담 과정 중에 일어나는 상담자의 내적 인지 과정을 관찰 가능한 언어적 표상으로 구현한다. 따라서 상담자의 인지적 과정은 그동안 자기대화를 중심으로 확인되어 왔고(심혜숙, 이현진, 2003; 유성경, 심혜원, 2005; 채민정, 김창대, 김수임, 2008; Benjamin, 1983; Borders et al., 1988; Fuqua et al, 1986), 집단상담자의 자기대화 범주를 분류함으로써, 집단상담자의 주요 인지구조를 밝힐 수 있었다(Morran, Kurpius, & Brack, 1989; Hines, 1993; Kivlighan & Quigley, 1991).

이와 같은 맥락으로 본 연구에서 분석된 집단상담 슈퍼비전에 의한 초심 집단상담자의 인지구조를 자기대화 변화 특성으로 종합해 보면 다음과 같이 논의될 수 있다. 첫째, 집단상담 슈퍼비전을 통해 변화를 나타낸 자기대화 범주는 ‘해석’, ‘질문’, ‘개입’ 범주로 확인되었다. 이런 결과는 세 집단 모두 집단상담 슈퍼비전을 처치하기 전인 사전 집단에서 ‘관찰’

범주의 자기대화 비율이 주를 이루는 특성부터 이해할 필요가 있다. 초심 집단상담자의 경우는 집단 과정이나 집단 자체에 집중하기보다는 자기 생각과 감정에 집중하는 경향이 높으며, 문제 상황에서 어떻게 할 줄 몰라 자신에 대한 관찰에 집중한다는 발달적 특성에서 비롯된 결과로 볼 수 있다(김민지, 2016; 김미옥, 2008; 김현령, 2012; 채민정, 2007). 또한, 내담자의 행동을 관찰함으로써 정보를 수집하고, 수집된 정보를 통해 추론하며, 추론을 통해 예후를 예측한다(Haase, et. al., 1983; Strohmmer, et. al., 1982). 즉 해석이나 개입을 하기 위해서는 우선 관찰이 선행되어야 하는데, 초심 집단상담자들은 제한된 인지 능력으로 인해 관찰에 더 많은 비중을 사용할 수밖에 없고 특히 대화를 독점하는 어려운 집단상황에서는 상황 파악을 위해 더 많이 관찰에 비중을 두어야 하므로 자기대화 범주 중 관찰 범주의 비중이 높을 수밖에 없다. 그리고 새로운 정보에 대해 지식구조 간 연결성이 낮기 때문에 정보를 활용하지 못하거나 조직화하는 자기대화를 하기에는 어려움이 있다.

하지만 집단상담 슈퍼비전을 통해 동일한 문제 상황에 대해 정보에 대한 세련화, 정교화, 조직화를 할 수 있는 학습이 발생하여 정보에 대한 빠른 활성화를 통해 다양한 추론이 용이하도록 정보 간 연결성이 증가되는 인지구조로 변화가 일어난다. 이러한 현상은 관찰된 정보를 가용한 주의용량이 늘어나며(Patterson, 1998), 이후 내용 해석과 추론에 더 많이 투자할 수 있고, 따라서 다양한 자기대화 범주가 증가되는 변화로 이해할 수 있다.

초심 집단상담자들은 주로 관찰적 자기성찰 단계의 자기대화를 상대적으로 많이 하지만, 숙련 집단상담자들은 상황에 대한 인식과 관찰에서 나아가 문제 상황을 분석하여 이해하고 해결을 위한 가설을 수립하며 적절한 개입의 방향을 선택하는 전 과정의 성찰 단계 포함한 자기대화를 하는 특성파도 유사하다(England, & Spence, 1999; Schön, 1983). 따라서 기존의 여러 선행연구에서 초심 집단상담자들은 ‘관찰’ 범주의 자기대화 비율이 높고 숙련 집단상담자들은 ‘해석’ 및 ‘개입’ 범주의 자기대화를 더 많이 사용하는 것도 이러한 인지구조의 차이로 이해될 수 있다(김현

령, 2012; 김민지, 2016; Hines, Stockton, & Morran, 1995). 이런 현상은 숙련 집단상담자는 목표 지향적으로 정보를 수집하는 전진식 추론(forward reasoning)을 하는 반면 초심 집단상담자들은 일단 최대한 많은 정보를 수집한 뒤 목표를 설정하는 후진식 추론(backward reasoning)을 하기 때문으로 볼 수 있다(김현령, 2012; Etringer, Hillerbrand와 Clariborn, 1995). 따라서 Hines, Stockton과Morran(1995)은 자기대화 범주 중 ‘해석’ 범주가 집단상담자 경력 수준을 가장 잘 예측하는 변인으로 보았다. 본 연구 결과에서도 집단상담 수퍼비전에 의해 자기대화 ‘해석’, ‘질문’, ‘개입’ 범주가 늘어나는 것은 집단상담 수퍼비전이 모방 학습 등을 통해 초심 집단상담자의 인지구조가 변화한다는 것으로 유추할 수 있다. 즉, 경력자의 인지구조와 유사한 방향으로 변화하는데 집단상담 수퍼비전이 긍정적 역할을 한다는 것은 초심 집단상담자의 자기대화 범주 변화로 확인한 것이다.

반면, ‘가치판단’ 자기대화 범주는 특별한 변화를 나타내고 있지 않았는데, 전문가의 역량평가 모델 중 개인적 가치 및 태도는 내면적 역량 요소로 심층적 부분에 위치하고 있어, 교육과 훈련을 통해 쉽게 변화하는 영역이 아니다(Cheetham & Chivers, 1996; Spencer & Spencer, 2003). 따라서 제한적인 집단상담 수퍼비전 처치로 ‘가치판단’ 범주의 자기대화가 변화하기에는 한계가 있었던 것으로 해석될 수 있다.

둘째, 초심 집단상담자의 ‘집단과정’ 차원의 자기대화 특성을 살펴볼 필요가 있다. 복잡한 집단 역동에 대해 초심 집단상담자가 ‘집단과정’ 차원의 자기대화를 얼마나 활용하는지 분석하는 것은, 개인상담과 구별되는 전문성에 대한 설명이 될 수 있고, 효과적인 집단상담 운영에 대해 추론을 가능하게 하는 요소이기 때문이다(Bartley-Smith, 1996). 따라서 선행연구에서는 집단상담자는 경력이 높을수록 어려운 집단상황에서 초심 집단상담자와 비교해 3배 정도의 높은 ‘집단과정’ 차원의 자기대화를 사용하는 것으로 나타났고(김현령, 2012), ‘집단과정’ 차원의 자기대화는 초심 집단상담자와 숙련 집단상담의 뚜렷한 특성을 구분하는 예측 요인으로 활용될 수 있다(Hines, Stockton, & Morran, 1995). 본 연구 결과를



보면, 복합적인 정보를 고려하고 다차원적 사고가 필요한 ‘집단과정’ 차원의 자기대화가 집단상담 슈퍼비전 처치 후에 유의미하게 증가하였다. 이와 같은 결과는 집단상담 슈퍼비전을 통해 초심 집단상담자의 인지구조에서 지식구조 간 연결성 향상을 도와 새로운 지식에 관련된 지식을 동시에 고려할 수 있고, 빠른 인출 경로 확장이 이루어져 인지구조의 정교화가 발생하였기 때문에 나타난 현상으로 볼 수 있다. 집단상담자 경력이 높을수록 ‘집단과정’에 대해 더 많이 성찰하는 인지적 자원 활용 경향성을 집단상담 슈퍼비전이 촉진한 것으로 해석될 수 있다.

## 2. 집단상담자 지식구조 변화

지식구조는 여러 지식이 서로 연관되어 조직되는 구조로, 입력된 지식을 주제별로 나누고 기존 지식과 연결하여 주제별로 조직적으로 구조를 이룬다. 여러 주제의 지식구조가 존재하고, 여러 개의 지식구조가 모여 인지구조를 이룬다(Borich & Tombari, 1997). 새로운 지식이 입력되면 주제별로 재구조화되고 기존의 정보와 연결, 통합되어 새로운 지식구조를 만들며(Graber, 2001), 여러 지식구조의 변화를 통해 인지구조가 변화하기 때문에 지식구조 변화를 통해 인지구조 변화를 볼 수 있다.

다수의 연구자는 초심자들과 전문가들 사이의 주요한 차이를 확인하고자 한다면, 지식구조가 이러한 집단들을 구별하는 중요한 영역이라고 주장하였다(Davison, 2014; Etringer, Hillerbrand & Claiborn, 1995). 이 때문에 그동안 초심자와 숙련자의 지식구조의 차이에 대한 연구가 다양하게 수행되었다(Chase & Simon, 1973; Chi, Feltovich, & Glaser, 1981; Chi, Glaser & Farr, 2014; Davis & Yi, 2004; Kokosk & Housner, 1994). Kivlighan 등(2007)이 지식구조는 상담 기술 수행의 좋은 예측변수라고 주장하며, 초심 집단상담자의 지식구조가 숙련 집단상담자와 유사할수록 집단원의 만족도가 우호적임을 밝혀냈다(Kivlighan & Kivlighan, 2010). 특히 Kivlighan과 Kivlighan(2009)은 초심 집단상담자가 교육을 받을수

록 실제로 지식구조가 복잡해지며, 숙련 집단상담자의 지식구조가 유사해지는 것을 발견하였다.

본 연구에서도 집단상담 수퍼비전을 통해 초심 집단상담자의 지식구조 변화를 관찰할 수 있었는데, 지식구조의 변화를 크게 3가지 측면에서 논의해 보고자 한다. 첫째, 지식구조의 중심성 변화이다. 초심 집단상담자의 경우 집단상담 수퍼비전을 받기 전 가장 빈번하게 출현하는 집단상담자 개입은 ‘리더 경험’이었다. 그러나 집단상담 수퍼비전을 참여한 이후에는 지식구조의 중심성이 ‘구성원 감정’으로 변경되었고, 이와 같은 구조는 숙련 집단상담자의 지식구조와 유사한 결과였다. 다양한 상황이 발생하는 집단상담에서 초심 집단상담자는 지식을 조직화하거나 통합하는 정보처리 과정을 수행하는 데 어려움이 있다. 따라서 자신의 겪은 유사한 경험을 공개하거나 활용하여 집단의 압력을 버티는 것을 운영 방식으로 지식구조를 보였다. 이는 초심 집단상담자들이 불안하고 복잡한 상황에서 과도한 자기개방을 하는 특성과도 일치되는 결과이다. 또한, 집단상담 수퍼비전② 영상에서 집단상담자의 자기경험을 활용한 개입을 할 때의 주의점이 교육내용에 포함된 것도 초심 집단상담자의 사후 지식구조 변화에 직접적 영향을 미친 것으로 유추할 수 있다. 반면에 집단상담 수퍼비전을 통해서 초심 집단상담자는 집단상담에서 발생하는 상황을 집단상담자가 모두 이끌어 가는 방향이 아닌, 집단원을 활용할 수 있는 ‘구성원 감정’으로 지식구조의 중심성이 움직이면서 구성원 감정과 유사성 있게 연결되어 있는 다양한 지식구조가 확대되는 변화를 나타냈다. 따라서 수퍼비전에서 언급한 교육 내용과 수퍼바이저의 정보에 대한 활용 및 조직화가 실제 수퍼비전을 참여한 초심 집단상담자의 지식구조 변화에 영향을 미치는 것으로 해석될 수 있다.

둘째, 지식구조의 순환패턴이다. 초심 집단상담자는 집단상담 수퍼비전 개입 전 순환패턴 지식구조를 거의 나타내지 않았다. 즉, 초심 집단상담자는 집단 상황에서 일어나는 다양한 정보를 구조화된 집합체로 통합된 지식구조가 상대적으로 적고, 단선적인 구조로 되어 있기 때문이다. 반면, 숙련 집단상담자의 경우는 정보 간의 연결 밀도가 높고 그로 인해

조직화 된 기본적 지식구조가 견고하고, 새롭게 습득된 정보를 이미 보유하고 있는 다양한 지식구조에 연결 및 배치할 수 있는 경우의 수가 많으므로 대부분의 집단상담 개입에서 순환패턴 사고가 수행되는 것으로 이해될 수 있다. 이처럼 같은 상황에서 더욱 다양한 정보를 습득할 수 있고, 습득된 정보에 대해 풍부한 가설설정과 유추 등을 할 수 있는 숙련 집단상담자의 수퍼비전은 초심 집단상담자에게 정보 간의 연결 경우의 수를 확장하고 기본적 지식구조의 모델링과 주제별 지식구조의 정교화 돕는 것으로 이해될 수 있다. 그 결과 본 연구에서도 초심 집단상담자의 실험2 사후 지식구조는 사전 지식구조보다 대부분 개입 간 순환패턴이 발생하도록 인지구조를 활성화한 것으로 확인되었다. 대표적으로 ‘구성원 감정’을 중심으로 ‘집단역동 이해’, ‘집단 분위기 이해’, ‘집단역동 질문’ 등 개인간 차원이 대인간과 집단 전체 차원으로 지식구조가 의미형성이 이루어지는 것으로 이해될 수 있다.

셋째, 전반적인 지식구조의 복잡성 향상이 꼭 긍정적 역할로 해석되어서는 안 된다(Kivlighan & Kivlighan, 2010). 왜냐하면, 초심 집단상담자의 지식구조의 양적 상승에는 숙련 집단상담자가 사용하지 않는 지식의 활용으로 인한 수행 오류가 다수 포함되어 있을 수 있기 때문이다. 이에 관한 이해로 본 연구에서 집단상담 수퍼비전 후 초심 집단상담자들은 ‘개인적 삶’과 ‘과거와 부모’개입의 동시 출현성이 상대적으로 높았는데, 숙련 집단상담자들은 집단원의 개인적 삶에 대하여 현재 집단역동을 활용하여 개입하거나, 개인 심리내적 역동을 이해한 측면으로 조직화하는 것에 비해, 초심 집단상담자들은 집단원들의 과거나 가족 관계 경험을 중심으로 개입전략을 수립하는 지식구조에서 차이를 드러냈다.

집단상담자가 개입이나 기술에 대한 지식을 아는 것과 얼마나 많이 활용하는가를 확인하는 것도 중요하지만, 무엇보다 개입이나 기술에 대한 충분한 이해를 통한 개입 간의 관계를 파악하고 적용하는 것이 집단상담에서 중요하다(Kivlighan & Kivlighan, 2010). 이를 위해서는 숙련 집단상담자의 사고 과정을 아는 것이 필요하며, 숙련 집단상담자의 지식구조를 확인하고 초심 집단상담자와 비교를 통해 개입에 대한 이해와 적용에

대한 이해를 높일 수 있다. 즉 초심 집단상담자와 숙련 집단상담자의 지식구조 분석을 통해 초심 집단상담자의 부족한 부분과 필요한 부분을 판단할 수 있는 지식구조 분석은 앞으로 초심 집단상담자 교육에 충분히 활용할 수 있을 것으로 판단된다.

### 3. 집단상담 수퍼비전의 필요성

집단상담이 국내에 소개된 지 올해로 50년이 다 되어 간다. 다양한 사회 영역에서 집단상담은 하나의 시스템으로 활용되고, 제도적 장치 속에 집단상담 프로그램이 자연스럽게 포함되고 있다. 하지만 집단상담의 확장성에 비해 집단상담자를 교육하고 관리하는 체계는 다소 미흡하며, 실제 집단상담 수련생을 교육하기 위한 숙련 집단상담자는 적정 필요 인원보다 그 수가 부족하다. 이러한 구조적인 한계로 집단상담자의 수련과 수퍼비전의 기회는 한정적으로 제공되고 있으므로 충분히 수련 받을 수 없는 초심 집단상담자는 전문성 발달이 지연되기도 한다. 실제 집단상담을 진행하는 것에 대해 불안해하고, 좌절하며 어려움을 겪지만, 초심 집단상담자를 전문적으로 지지하고 조력해줄 시스템의 부재로 초창기 좌절에 대한 원만한 대처가 어려운 악순환이 계속 반복되기도 한다. 집단상담 전문성 획득을 위해 초심 집단상담자를 위한 체계화된 집단상담 수퍼비전이 제안되었지만, 이러한 필요성의 목소리는 10년이 지난 지금까지 현실적인 변화에는 아직 미치지 못하고 있다. 매년 수십 편의 집단상담 연구가 수행되고, 특정 대상을 위한 집단상담 프로그램 개발도 활발하게 이루어지고 있으나, 집단상담자 전문성을 관리 감독하고 교육하는 기본적인 집단상담 수퍼비전에 관한 연구는 국내에 단 3편에 불과하다.

그동안 집단상담자 전문성 발달에 집단상담 수퍼비전은 중요하고 효과적이라고 강조됐다. 본 연구 결과에서도 집단상담 수퍼비전에 의해 초심 집단상담자의 자기대화와 지식구조가 변화되는 것을 확인 할 수 있었다. 그러나 본 연구에서 시행한 집단상담 수퍼비전은 실제 집단상담 수퍼비

전과는 차이가 있는 실험적 방법으로 제공되었다. 그런데도 제한적인 집단상담 수퍼비전이 가져온 초심 집단상담자의 인지구조 변화 양상은 주목할 만하다. 따라서 초심 집단상담자가 전문적 발달을 이루어 갈 수 있도록 지속적이고 체계적인 집단상담 수퍼비전을 참여할 수 있는 교육적 시스템과 이론적 기틀이 마련될 필요가 있다.

#### 4. 연구의 의의

본 연구가 갖는 몇 가지 측면의 의의는 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 집단상담 수퍼비전을 통해 초심 집단상담자의 인지구조가 어떠한 과정으로 변화하는지를 검증한 연구라는 점이다. 그동안의 집단상담 수퍼비전 연구는 매우 제한적으로 수행되었고, 국내의 경우에도 단 3편밖에 수행되지 않을 만큼 중요성에 비해 학술적 검증이 필요한 영역이다. 또한, 선행된 연구들도 개인상담 맥락에서 일부 이론적 모델을 변형하여 제시하거나 집단상담 수퍼비전의 효과성을 증명하는 방식의 내용들이 다수를 차지하였다. 숙련된 집단상담 전문가들은 집단상담자 발달을 위하여 대표적인 교육방법으로 집단상담 수퍼비전을 강조하고, 집단상담 수퍼비전을 통해 집단상담자의 인지 복잡성 등이 개발될 수 있다고 설명되고 있으나 그 과정에 대한 경험적 검증은 이루어지지 못했다. 그러나 본 연구는 집단상담 수퍼비전을 통해 구체적으로 초심 집단상담자의 인지구조가 어떠한 변화 양상을 나타내는지 집단상담자의 자기대화와 지식구조를 통해 분석 하여 결과를 제시하고, 향후 집단상담 수퍼비전 실시와 연구에 함의를 가져다준다.

둘째, 집단상담자 발달 및 전문성을 측정할 수 있는 새로운 도구를 국내에 소개한 점이다. 지금까지 국내에서 집단상담자 발달에 관한 충분한 연구가 수행되지 못하였고, 의미 있는 발달 특성을 도출한 연구들은 대부분 질적연구로 제한적이다. 이러한 가장 주된 이유는 방법론적인 어려움에 있다. 집단상담자 발달을 측정할 대표적인 척도가 부재하고, 집단상

담 경력에 따른 발달을 제외하고, 어떤 변인을 중심으로 집단상담자의 발달을 측정하는 것이 적절한지 기준지표가 모호하기 때문이다. 본 연구는 국내에서는 그동안 활용되지 않았지만, 집단상담자의 발달을 측정할 수 있는 GTQ를 한국어로 번안하고, 예비 타당화하여 측정 도구로 사용하였다는 점에서 방법론적 의의를 지닌다.

집단상담자 지식구조를 측정하기 위해서 본 연구에서는 사용된 GTQ는 임상적 중요성과 과학적 측정 가능성을 모두 다루려는 시도로 개발된 측정지이다. 모두 21가지의 집단상담에서 일어날 수 있는 상황에서 개입할 수 있는 19가지 개입을 제시하고, 집단상담자로서 고려할 수 있는 모든 개입에 표시하도록 한다. 19가지 개입은 카테고리 측면에서는 같지만 각 상황의 맥락에 맞도록 변형되어 제시된다. 각각의 개입에 대한 설명이 서술되어 있으므로 응답자가 기술적 언어를 이해할 필요가 없으므로 초심자도 충분히 응답할 수 있다. 따라서 GTQ는 집단상담자의 지식구조뿐 아니라 집단상담자의 다양한 개입에 대하여 특성을 분석할 수 있는 좋은 도구로, 향후 집단상담자 연구에도 널리 활용될 수 있을 것으로 기대한다.

셋째, 초심 집단상담자의 인지구조 변화 분석에 시각화 제시가 가능하고, 복잡한 집단상담자의 인지구조 중 핵심적 정보 관계 분석이 가능한 패스파인더 네트워크 분석(PFNet)을 활용하였다는 점에서 의의가 있다. PFNet은 겹으로 드러나지 않는 네트워크를 시각적으로 구현함으로써 유사성 구조를 모델화하는 분석방법이다. 또한, PFNet를 통한 인지구조 분석은 가장 긴밀하게 관련된 개념들의 연결성을 한눈에 확인할 수 있다. 따라서 숙련 집단상담자의 지식구조와 초심 집단상담자의 지식구조의 유사성을 시각적으로 직관적 정보를 통해 쉽게 비교할 수 있어 보다 다차원적인 변화 구조를 상세하게 살펴볼 수 있는 장점이 있다.

넷째, 본 연구는 집단상담 수퍼비전의 영향에 대해 실험적 방식을 사용하여 연구를 설계하였다는 점에서 향후 집단상담 수퍼비전 연구가 다양한 실험 방법으로 수행될 가능성을 열어 놓았다. 그동안 집단상담 수퍼비전에 대한 연구는 주로 질적연구 방법론에 치중되어 이루어졌고, 개

인상담을 활용하거나 변형한 모델 제시나, 이론적 기초연구에 국한되어 있어서 실험적 방식을 적용하여 진행된 연구는 드물었다. 하지만 집단상담 수퍼비전의 체계적인 모델 개발을 위해서는 세분된 변인을 검증하는 경험연구 결과가 다양하게 필요하며, 그 영향에 대한 양상을 검증하는 내용도 보다 정교화 될 필요가 있었다. 따라서 본 실험설계의 방식은 집단상담 수퍼비전의 과학적 검증과 상호작용관계 및 변화 과정을 규명할 수 있는 연구 방법을 제시했다는 데 의의가 있다.

## 5. 연구의 제한점 및 후속연구를 위한 제언

본 연구가 가지는 몇 가지 제한점을 제시하고 이를 바탕으로 후속연구에 대한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 측정 도구 및 측정방식의 제한점을 들 수 있다. 종속변인 중 집단상담자 자기대화 변화를 측정하기 위해 활용된 집단상담 자극 영상은 사전 사후 각각 다른 영상이 활용되었지만, ‘집단원 독점상황’이라는 공통된 주제로 구성되어 있어, 연구 참여자들에게 사전검사보다 당혹감이 줄어들 수 있다. 또한, 집단상담 지식구조 측정을 위해 활용된 GTQ의 경우도 사전과 사후에 반복적인 도구 사용과 설문 응답 과정 자체에서 오는 교육효과가 초심 집단상담자의 인지구조 변화를 집단상담 수퍼비전의 영향으로 해석하는 데 신중 할 필요가 있다. 따라서 본 연구에서는 이러한 측정 도구와 측정 방식의 제한점을 보완하기 위해 예비연구에서 반복효과, 상호작용 효과의 통계적 유의미성이 없음을 확인하였다. 따라서 후속 연구에서는 집단상담자 자기대화 측정에서 어려운 집단상황을 집단원 독점상황 이외에 다른 다양한 상황으로 설정하고, 측정 방식에서도 자기보고식 이외에도 신경생리학적 측정과 같은 방식을 도입하여 객관적 검증 자료를 보완할 필요가 있다.

둘째, 연구 처치의 일관성을 유지하고 최대한 오염 변인을 통제하고자 집단상담 수퍼비전을 동영상 시청하는 방식으로 설계하였다. 이를 통해

오염 변인에 대한 통제력을 높여서 실험 조작에 대한 인과관계 추정의 신뢰도를 높이는 데 도움이 되었다고 생각되나, 실제 집단상담 슈퍼비전에서 나타나는 슈퍼바이저와 슈퍼바이저의 상호작용 특성이 온라인에서 반영되기 어려웠다는 제한점이 있다. 게다가 본인이 운영했던 집단상담 사례로 집단상담 슈퍼비전을 참여한 것이 아니므로 집단상담 사례보고서의 이해도에 따라 교육성과 차이를 보일 수 있다. 하지만 슈퍼비전의 형식 중 공개사례 발표 참관과 소그룹 형태의 슈퍼비전에서도 본인이 직접 운영하지 않는 집단상담 사례에 대해 슈퍼비전을 참관하면서 교육에 참여하는 방식도 있으므로 본 연구의 처치 방식이 임상실제와 매우 동떨어진 슈퍼비전 방식이라고만 해석 될 수는 없다. 또한, 본 연구의 결과 해석이 집단상담 슈퍼비전 전체의 효과라고 이해하기 보다는 처치에 대한 효과로 이해될 필요가 있다. 추후 연구에서는 본인 사례와 본인 사례가 아닌 경우와 집단상담 슈퍼비전 참관 형식에 따른 슈퍼비전의 효과를 비교해 보는 것도 의미가 있을 것이다.

셋째, 본 연구에 참여한 슈퍼바이저 및 자기대화 측정 자극도로 활용된 집단상담 동영상 속 집단원이 실제 피험자와 사전 관계 등으로 인해 연구결과에 영향을 미칠 수도 있다는 점을 검증해 내지 못한 한계가 있다. 그러나 이러한 오류를 최소화하기 위하여, 연구 참여자 선별과정에서 몇 가지 제한사항을 포함하였는데, 먼저 슈퍼바이저의 후광효과를 통제하기 위하여, 슈퍼바이저에게 집단상담 슈퍼비전을 받은 경험이 있는 대상은 연구 참여를 제한하였고, 본 실험에서도 현재 이중관계에 속하지 않는 대상으로 연구 참여자를 선발하였다. 또한, 자기대화 측정을 위해 사용된 집단상담 동영상도 영상의 내용을 사전에 알고 있거나 이미 시청한 경험이 있는 대상은 연구 참여를 제한하였다. 후속 연구에서도 이러한 측면을 고려하여 연구가 수행될 필요가 있다.

집단상담자에 대한 집단상담 슈퍼비전의 효과성을 지지하는 다양한 연구들에도 불구하고(Bernard, 1979; Bernard, Goodyear, & Bernard, 1992; Conyne, 1997; Newman & Lovell, 1993; Werstlein & Borders, 1997), 집단상담 슈퍼비전이 제대로 이해되지 못하고 있었다(Gillam, Hayes, &



Paisley, 1997; Linton & Hedstrom, 2006; Prieto, 1996; Riva & Cornish, 1995; Werstlein & Borders, 1997). Rivere 등(2004)의 구조화된 집단상담 슈퍼비전 모델과 Rubel과 Okech(2006)의 집단상담 슈퍼비전 모델 등을 통해 슈퍼바이저가 직면하는 집단상담의 다양성과 관계된 여러 문제를 다루는 데 어떻게 할 것인지에 대한 연구가 일부 진행되었고, 집단상담 슈퍼비전에 대한 실행과 이해를 향상시킬 수 있는 이론적 개념에 대해 연구하고 방법들에 대해서도 제안되고 있다(Christensen, & Kline, 2000; Linton & Hedstrom, 2006). 하지만 대부분의 집단상담 슈퍼비전 모델과 개입 방법은 집단상담의 특성과 특수성을 고려하여 개발된 경우보다 개인상담 맥락을 확장하여 수정하거나 활용하였다.

따라서 집단상담자 전문성을 향상을 위해서 먼저 집단상담의 특수성을 잘 반영해서 집단상담 슈퍼비전의 질을 확보할 수 있는 구조화되고 특화된 집단상담 슈퍼비전 모형과 절차를 개발할 필요가 있다. 또한 향후 다양한 방식을 통해 집단상담 슈퍼비전과 다른 변인들과의 탐색이 필요하며, 이런 연구결과를 기반으로 집단상담 슈퍼비전 모델이 개발되고 실제 교육되기를 기대한다.

## VI. 참고문헌

- 권경인 (2001). 집단상담활동의 유형화 연구. 서울대학교 석사학위논문.
- 권경인 (2007). 한국 집단상담 대가의 발달과정 분석. 서울대학교 박사학위논문.
- 권경인, 김지연, 계은경 (2016). 집단상담 강의 운영에 대한 교수자의 인식 탐색. 상담학연구, 17(4), 159-184.
- 권경인, 조수연 (2010). 국내 집단상담 연구의 최근경향과 과제. 인간이해, 31(2), 63-84.
- 권경인, 조수연 (2015). 집단상담 윤리: 개관. 상담학연구, 16(4), 65-88.
- 권경인, 지희수, 강신호, 김미옥 (2012). 집단상담자 발달 모형-전문성 발달의 단계, 주요 주제 및 특성을 중심으로. 인간이해, 33(1), 73-102.
- 김계현 (1992). 상담교육방법으로서의 개인 슈퍼비전 모델에 관한 복수 사례 연구. 한국심리학회지: 상담과 심리치료, 4, 19-53.
- 김계현, 이운주, 왕은자 (2002). 국내 집단상담 성과연구에 대한 메타분석. 상담학연구, 3(1), 47-62.
- 김미옥 (2008). 초심 집단상담자의 발달 특성 분석. 광운대학교 석사학위논문.
- 김민지 (2016). 인지적 리허설이 초심 집단상담자의 자기대화에 미치는 영향. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 김은수 (2016). 구조화 집단상담에서 초심 집단상담자의 어려움에 대한 탐색적 연구. 광운대학교 석사학위논문.
- 김현령 (2012). 집단상담자 경력에 따른 자기대화 차이 분석 : 집단원의 대화독점 문제상황을 중심으로. 서울대학교 석사학위논문.
- 김현령, 김창대 (2013). 집단상담자 경력에 따른 자기대화 차이 분석: 집단원의 대화독점 문제상황을 중심으로. 상담학연구, 14(4), 2125-2141.

- 김현정 (2012). 집단상담 슈퍼비전 교육내용의 중요도에 대한 슈퍼바이저와 슈퍼바이저의 인식 비교 - 초보집단상담자의 슈퍼비전을 중심으로 -. 서울대학교 석사학위논문.
- 류진혜 (1999). 상담자 교육을 위한 인지기술 훈련프로그램의 개발. 한양대학교 대학원 박사학위논문.
- 미국학습과학발전위원회 (2000). 학습과학: 뇌, 마음, 경험 그리고 교육 [How People Learn: Brain, Mind, Experience and School (Expanded ed.)]. 신종호 역(2009). 서울: 학지사.
- 손은숙 (2001). 집단상담자 교육의 실태 및 요구. 계명대학교 석사학위논문.
- 손은정 (2001). 상담자 발달 수준별 사례 개념화의 차이-개념도를 통한 인지구조를 중심으로-. 이화여자대학교 박사학위 논문.
- 심혜숙, 이현진 (2003). 사이버상담에서 상담자의 경력에 따른 자기대화 및 가설형성 차이 분석. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 15(1), 1-16.
- 유성경, 심혜원 (2005). 상담자 전문성 발달 수준에 따른 자기대화 내용의 차이 분석. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 17(4), 789-812.
- 이미선 (2008). 집단상담자 경력에 따른 집단상담 슈퍼비전 교육내용 요구분석. 광운대학교 석사학위 논문.
- 이미선, 권경인 (2009). 집단상담: 집단상담자 경력에 따른 집단상담 슈퍼비전 교육내용 요구분석. 상담학연구, 10(2), 911-931.
- 이영은 (2010). 상담자의 인지 복잡성과 대처 유연성이 역전이 관리능력에 미치는 영향. 서강대학교 석사학위 논문.
- 이장호, 최승애 (2015). 집단상담: 원리와 실제. 경기: 법문사.
- 이재운 (2006). 지적 구조의 규명을 위한 네트워크 형성 방식에 관한 연구. 한국문헌정보학회지, 40(2), 333-355.
- 이정모, 김민식, 감기택, 김정오, 박태진, 김성일, 이광오, 김영진, 이재호, 신현정, 도경수, 이영애, 박주용, 조은경, 곽호완, 박창호, 이재식, 이건호 (2003). 인지심리학. 서울: 학지사.

- 임한나 (2009). 초심 집단상담자의 발달 특성: 합의적 질적 분석. 광운대학교 석사학위 논문.
- 조수연, 권경인, 이지현 (2014). 용서 집단상담 프로그램의 효과에 대한 메타분석. *상담학연구*, 15(6), 2269-2290.
- 조태운 (2014). 인지구조 이론과 다문화 교육. *다문화와 인간*, 3(2), 49-77.
- 채민정 (2007). 내담자의 회기 불참에 대한 상담자 자기대화 분석: 상담자 발달수준에 따른 차이를 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 채민정, 김창대, 김수임 (2008). 상담일반: 내담자의 회기 불참에 대한 상담자 자기대화 분석: 상담자 발달수준에 따른 차이를 중심으로. *상담학연구*, 9(4), 1449-1474.
- 한국상담심리학회 (2011). 상담심리사 수련과정 시행세칙. 한국상담심리학회 홈페이지(<http://www.krcpa.or.kr>).
- 한국상담학회 (2011). 전문상담사 수련과정 시행세칙. 한국상담학회 홈페이지(<http://www.counselors.or.kr>).
- Acton, W. H., Johnson, P. J., & Goldsmith, T. E. (1994). Structural knowledge assessment: Comparison of referent structures. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 303-311.
- Altfeld, D. & Bernard, H. (1997). An experiential group model for group psychotherapy supervision. In C. E. Watkins, Jr. (Ed.), *Handbook of Psychotherapy Supervision* (pp.381-399). New York: John Wiley & Sons.
- Ausubel, D. P. (1978). In defense of advance organizers: A reply to the critics. *Review of Educational research*, 48(2), 251-257.
- Bahrack, A. S., Russell, R. K. & Salmi, S. W. (1991). The effects of role induction on trainees' perception of supervision. *Journal of Counseling & development*, 69, 434-438.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C. L. C., Kulik, J. A., & Morgan, M.

- (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of educational research*, 61(2), 213-238.
- Barlow, D. H. (2004). Psychological treatments. *The American psychologist*, 59(9), 869-878.
- Bartley-Smith, C. S. (1996). *An investigation of the thoughts, hypotheses, and interventions of novice group therapists*. Doctoral Dissertation. Indiana University.
- Benack, S. (1988). Relativistic thought: A cognitive basis for empathy in counseling. *Counselor Education and Supervision*, 27(3), 216-232.
- Benjamin, D. (1983). *A thought-listing procedure for measuring cognitive responses of counselor trainees during clinical hypothesis formulation* (Doctoral dissertation, Indiana University, 1982). Dissertation Abstracts International, 43(9-A), 2888A.
- Bernard, J. M., Goodyear, R. K., & Bernard, J. M. (1992). *Fundamentals of clinical supervision*. New York: Allyn & Bacon.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19(1), 60-68.
- Bieri, J. (1966). Cognitive complexity and personality development. In O. J. Harvey (Ed.), *Experience, structure, and adaptability* (pp. 13-38). New York: Springer.
- Birk, J. M., & Mahalik, J. R. (1996). The influence of trainee conceptual level, trainee anxiety, and supervision evaluation on counselor developmental level. *The Clinical Supervisor*, 14(1), 123-137.
- Bloom, B. S., & Krathwohl, D. R. (1956). Handbook I: cognitive

- domain. New York: David McKay.
- Borders, L. D. (1989). Developmental cognitions of first practicum supervisees. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 163-169.
- Borders, L. D., Fong-Beyette, M. L., & Cron, E. A. (1988). In Session Cognitions of a Counseling Student: A Case Study. *Counselor Education and Supervision*, 28(1), 59-70.
- Borg, I., & Groenen, P. J. F.(2005) *Modern Multidimensional Scaling: Theory and Applications*. New York; Springer.
- Borich, G., & Tombari, M. (1997). *Educational psychology: A contemporary approach* (2nd ed.). New York: Longman.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academies Press.
- Browne, F. (2002). *An investigation into the identification of critical incidents by group leaders*. Doctoral dissertation, Indiana University.
- Burlingame, G. M., Fuhrman, A., & Mosier, J. (2003). The Differential Effectiveness of Group Psychotherapy. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 7(1), 3-12.
- Burnett, P. C. (1996). Children's Self talk and Significant Others' Positive and Negative Statements. *Educational Psychology*, 16(1), 57-67.
- Carter, J. W., Enyedy, K. C., Goodyear, R. K., Arcinue, F., & Puri, N. N. (2009). Concept mapping of the events supervisees find helpful in group supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(1), 1-9.
- Champe, J., Okech, J. E. A., & Rubel, D. J. (2013). Emotion regulation: Processes, strategies, and applications to group work training and supervision. *The Journal for Specialists in Group*

- Work*, 38(4), 349-368.
- Chase, W. G., & Simon, H. A. (1973). Perception in chess. *Cognitive psychology*, 4(1), 55-81.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European industrial training*, 20(5), 20-30.
- Chen, C. (2006). *Information visualization: Beyond the horizon*. London, UK: Springer-Verlag.
- Chi, M. T., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive science*, 5(2), 121-152.
- Chi, M. T., Glaser, R., & Farr, M. J. (2014). *The nature of expertise*. Psychology Press. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Choate, L. H., & Granello, D. H. (2006). Promoting student cognitive development in counselor preparation: A proposed expanded role for faculty advisers. *Counselor Education and Supervision*, 46(2), 116-130.
- Christensen, T. M., & Kline, W. B. (2000). A qualitative investigation of the process of group supervision with group counselors. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(4), 376-393.
- Christensen, T. M., & Kline, W. B. (2001). The qualitative exploration of process-sensitive peer group supervision. *The Journal for Specialists in Group Work*, 26(1), 81-99.
- Coleman, M. N., Kivlighan Jr, D. M., & Roehlke, H. J. (2009). A taxonomy of the feedback given in the group supervision of group counselor trainees. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 13(4), 300-315.
- Collins, A. M., & Quillian, M. R. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 8(2),

240-247.

- Conyne, R. (1997). A developing framework for processing experience and events in group work. *The Journal for specialists in Group Work*, 22. 167-174.
- Conyne, R. K., Wilson, F. R., & Ward, D. E. (1997). *Comprehensive group work: What it means & how to teach it*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Corey, G. (2011). *Theory and practice of group counseling*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Cunningham, D. J. (1992). Beyond educational psychology: Steps toward an educational semiotic. *Educational psychology review*, 4(2), 165-194.
- Davis, F. D., & Yi, M. Y. (2004). Improving computer skill training: Behavior modeling, symbolic mental rehearsal, and the role of knowledge structures. *Journal of applied psychology*, 89(3), 509-523.
- Davison, J. L. (2014). *Describing the Cognitive Complexity of Counselors-in-Training Enrolled in a Group Dynamics and Methods Course*. Doctoral Dissertations, University of Tennessee - Knoxville.
- DeLucia-Waack. J. L. (2002). A written guide for planning and processing group sessions in anticipation of supervision. *The Journal for specialists in Group Work*, 27(4), 341-357.
- Derry, S. J. (1992). Beyond Symbolic Processing: Expanding Horizons for Educational Psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 413-418.
- Dies, R. R. (1983). Clinical implications of research on leadership in short-term group psychotherapy. *Advances in group psychotherapy: Integrating research and practice*, 27-78.



- Donigian, J., & Malnati, R. (1997). *Systemic group therapy: A triadic model*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Duys, D. K., & Hedstrom, S. M. (2000). Basic Counselor Skills Training and Counselor Cognitive Complexity. *Counselor Education and Supervision*, 40(1), 8-18.
- Earley, J. (2000). *Interactive group therapy: Integrating interpersonal, action-oriented, psychodynamic approaches*. Philadelphia: Taylor & Francis Group.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New-York: Lyle Stuart Press.
- England, A., & Spence, J. (1999). *Reflection: A Guide to Effective Service Learning. Linking Learning with Life*. National Dropout Prevention Center, Clemson, SC.
- Eriksen, K. P., & McAuliffe, G. J. (2006). Constructive development and counselor competence. *Counselor Education and Supervision*, 45(3), 180-192.
- Etringer, B. D., Hillerbrand, E., & Claiborn, C. D. (1995). The transition from novice to expert counselor. *Counselor Education and Supervision*, 35(1), 4-17.
- Evans, M. J., & LeVine, E. (1982). The Humanistic, Behavioral and Cognitive-Developmental Approaches to Education: A Call for Synthesis. *Contemporary Education*, 53(4), 202-206.
- Fong, M. L., Borders, L. D., Ethington, C. A., & Pitts, J. H. (1997). Becoming a counselor: A longitudinal study of student cognitive development. *Counselor Education and Supervision*, 37(2), 100-114.
- Frank, E. J. (1974). *Cognitive complexity and leadership: The effect of perceptual sensitivity on leadership success*. Ann Arbor: U.M.I.

- Fuhriman, A., & Burlingame, G. M. (2001). Group psychotherapy training and effectiveness. *International Journal of Group Psychotherapy*, 51(3), 399-416.
- Fuqua, D. R., Newman, J. L., Scott, T. B., & Gade, E. M. (1986). Variability across sources of performance ratings: Further evidence. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 353-356.
- Gallagher, J. J. (1994). Teaching and learning: New models. *Annual review of psychology*, 45(1), 171-195.
- Gick, M. L., & Holyoak, K. J. (1983). Schema induction and analogical transfer. *Cognitive psychology*, 15(1), 1-38.
- Gillam, S. L., Hayes, R. L., & Paisley, P. O. (1997). Group work as a method of supervision. New developments in group counseling, 133-135.
- Glynn, S. M., Britton, B. K., & Denise Muth, K. (1985). Text-comprehension strategies based on outlines: Immediate and long-term effects. *The Journal of Experimental Education*, 53(3), 129-135.
- Goldsmith, T., & Kraiger, K. (1996). Applications of structural knowledge assessment to training evaluation. In J. K. Ford, S. Kozlowski, K. Kraiger, E. Salas, & M. Teachout (Eds.), *Improving training effectiveness in work organizations* (pp. 73 - 97). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Graber, D. A. (2001). *Processing politics: Learning from television in the Internet age*. University of Chicago Press.
- Granello, D. H. (2002). Assessing the cognitive development of counseling students: Changes in epistemological assumptions. *Counselor Education and Supervision*, 41(4), 279-294.
- Granello, D. H. (2010). Cognitive complexity among practicing counselors: how thinking changes with experience. *Journal of*

- Counseling and Development*, 88(1), 92-101.
- Granello, D. H., & Underfer-Babalis, J. (2004). Supervision of group work: A model to increase supervisee cognitive complexity. *The Journal for Specialists in Group Work*, 29(2), 159-173.
- Haase, R. F., Strohmer, D. C., Biggs, D. A., & Keller, K. E. (1983). Mediation inferences in the process of counselor judgment. *Journal of Counseling Psychology*, 30(2), 275-278.
- Harvill, R., West, J., Jacobs, E. E., & Masson, R. L. (1985). Systematic group leader training: Evaluating the effectiveness of the approach. *Journal for Specialists in Group Work*, 10(1), 2-13.
- Hayes, R. L. (1990). Developmental group supervision. *Journal for Specialists in Group Work*, 15(4), 225-238.
- Heppner, P. P., & Roehlke, H. J. (1984). Differences among supervisees at different levels of training: Implications for a developmental model of supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 31(1), 76-90.
- Herl, H. E., Baker, E. L., & Niemi, D. (1996). Construct validation of an approach to modeling cognitive structure of US history knowledge. *The Journal of Educational Research*, 89(4), 206-218.
- Hiebert, J., & Lefevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. In J. Hiebert (Ed.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics* (pp. 1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hiebert, B., Uhlemann, M. R., Marshall, A., & Lee, D. Y. (1998). The Relationship Between Self-Talk, Anxiety, and Counselling Skill. *Canadian Journal of Counselling*, 32(2), 163-171.

- Hines, P. L. L. (1993). *An investigation into the self-talk of group therapists*. Doctoral dissertation, Indiana University.
- Hines, P. L., Stockton, R., & Morran, D. K. (1995). Self-talk of group therapists. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 242-248.
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision: A System Approach*. London: Stage Publications.
- Holmes, G. R., Stader, S. R., Swaim, K. F., Haigler, E. D., & Myers, D. (1998). Adolescent group psychotherapy supervision in a group format: An emerging model. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 8(4), 197-206.
- Honess, T. (1976). Cognitive complexity and social prediction. *British Journal of Clinical Psychology*, 15(1), 23-31.
- Jacobs, E. E., Masson, R. L., & Harvill, R. L. (1998). *Group counseling: strategies and skills*. (3'd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Jennings, L., & Skovholt, T. M. (1999). The cognitive, emotional, and relational characteristics of master therapists. *Journal of counseling psychology*, 46(1), 3-11.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs* (Vols. 1 - 2). New York: Norton
- Kivlighan Jr, D. M., & Kivlighan III, D. M. (2009). Training related changes in the ways that group trainees structure their knowledge of group counseling leader interventions. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 13(3), 190-204.
- Kivlighan, D. M., & Kivlighan, D. M. (2010). Are group leader knowledge structures related to member satisfaction with the leader?. *Small Group Research*, 41(2), 175-197.
- Kivlighan Jr, D. M., & Quigley, S. T. (1991). Dimensions used by experienced and novice group therapists to conceptualize group

- process. *Journal of Counseling Psychology*, 38(4), 415-423.
- Kivlighan Jr, D. M., Markin, R. D., Stahl, J. V., & Salahuddin, N. M. (2007). Changes in the ways that group trainees structure their knowledge of group members with training. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11(3), 176-186.
- Kivlighan, D. M., & Tibbits, B. M. (2012). Silence Is Mean and Other Misconceptions of Group Counseling Trainees. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 16(1), 14-34.
- Kline, W. (2003). *Interactive Group Counseling and Therapy*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Kokoski, T. M., & Housner, L. D. (1994). Pathfinder Analysis of Knowledge Structures: An Exploratory Investigation of Math and Science Teacher Educators. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.
- Kottler, J. A. (1994). *Advanced group leadership*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Kunen, S., Cohen, R., & Solman, R. (1981). A levels-of-processing analysis of Bloom's taxonomy. *Journal of Educational Psychology*, 73(2), 202-211.
- Kurpius, D. J., Benjamin, D., & Morran, D. K. (1985). Effects of teaching a cognitive strategy on counselor trainee internal dialogue and clinical hypothesis formulation. *Journal of counseling psychology*, 32(2), 263-271.
- Kurpius, D. J., & Morran, D. K. (1988). Cognitive Behavioral Techniques and Interventions for Application in Counselor Supervision. *Counselor Education and Supervision*, 27(4), 368-376.
- Law, J., & Whittaker, J. (1992). Mapping acidification research: A test

- of the co-word method. *Scientometrics*, 23(3), 417-461.
- Leventhal, H. (1957). Cognitive processes and interpersonal predictions. *Journal of abnormal psychology*, 55(2), 176-180.
- Lewis, C. H. (1978). *Production system models of practice effects*. Doctoral dissertation, University of Michigan, Ann Arbor.
- Lewis, M. W., & Anderson, J. R. (1985). Discrimination of operator schemata in problem solving: Learning from examples. *Cognitive psychology*, 17(1), 26-65.
- Li, X., Kivlighan Jr, D. M., & Gold, P. B. (2015). Errors of commission and omission in novice group counseling trainees' knowledge structures of group counseling situations. *Journal of counseling psychology*, 62(2), 159-172.
- Linden, M., & Wittrock, M. C. (1981). The teaching of reading comprehension according to the model of generative learning. *Reading Research Quarterly*, 44-57.
- Linton, J. M., & Hedstrom, S. M. (2006). An exploratory qualitative investigation of group processes in group supervision: Perceptions of masters-level practicum students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 31(1), 51-72.
- Linton, J. M. (2003). A preliminary qualitative investigation of group processes in group supervision: Perspectives of master's level practicum students. *Journal for specialists in Group Work*, 28(3), 215-226.
- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10(1), 3-42.
- Lovell, C. (1999). Supervisee cognitive complexity and the integrated developmental model. *The Clinical Supervisor*, 18(1), 191-201.
- Lyons, C., & Hazler, R. J. (2002). The influence of student development level on improving counselor student empathy.

- Counselor Education and Supervision*, 42(2), 119-131.
- Mandler, G. (1979). Organization, memory, and mental structures. *Memory organization and structure*, 303-319.
- Martin, J., Slemon, A. G., Hiebert, B., Hallberg, E. T., & Cummings, A. L. (1989). Conceptualizations of novice and experienced counselors. *Journal of Counseling Psychology*, 36(4), 395-400.
- Mayer, R. E. (1992). Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 405-412.
- Mayfield, W. A., Kardash, C. M., & Kivlighan Jr, D. M. (1999). Differences in experienced and novice counselors' knowledge structures about clients: Implications for case conceptualization. *Journal of counseling Psychology*, 46(4), 504-514.
- McAuliffe, G., & Lovell, C. (2006). The influence of counselor epistemology on the helping interview: A qualitative study. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 84(3), 308-317.
- McRoberts, C., Burlingame, G. M., & Hoag, M. J. (1998). Comparative Efficacy of Individual and Group Psychotherapy. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 2(2), 101-117.
- Mervis, C. B., & Rosch, E. (1981). Categorization of natural objects. *Annual review of psychology*, 32(1), 89-115.
- Mitchell, T. R. (1972). Cognitive complexity and group performance. *The Journal of social psychology*, 86(1), 35-43.
- Morran, D. K. (1986). Relationship of counselor self-talk and hypothesis formulation to performance level. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 395-400.
- Morran, D. K., Kurpius, D. J., & Brack, G. (1989). Empirical investigation of counselor self-talk categories. *Journal of Counseling Psychology*, 36(4), 505-510.

- Moss, E. (2008). The holding/containment function in supervision groups for group therapists. *International journal of group psychotherapy*, 58(2), 185–201.
- Neufeldt, S. A. (2004). Critical factors in supervision: The patient, the therapist, and the supervisor. In D.P. Chareman, *Core processes in brief psycho dynamic psychotherapy: Advancing effective practice*, (325–341). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Newman, J. A., & Lovell, M. (1993). A description of a supervisory group for group counselors. *Counselor Education and Supervision*, 33(1), 22–31.
- Nutt-Williams, E., & Hill, C. E. (1996). The relationship between self-talk and therapy process variables for novice therapists. *Journal of Counseling Psychology*, 43(2), 170–177.
- Okech, J. E. A., & Rubel, D. (2007). Diversity competent group work supervision: An application of the supervision of group work model (SGW). *The Journal for Specialists in Group Work*, 32(3), 245–266.
- Okech, J. E. A., & Rubel, D. (2009). The experiences of expert group work supervisors: An exploratory study. *The Journal for Specialists in Group Work*, 34(1), 68–89.
- Patterson, L. E. (1988). The Function of Automaticity in Counselor Information Processing. *Counselor Education and Supervision*, 27(3), 195–202.
- Peace, S. D., & Sprinthall, N. A. (1998). Training school counselors to supervise beginning counselors: Theory, research, and practice. *Professional School Counseling*, 1(5), 2–8.
- Perry W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Hold, Rinehart, & Winston.



- Pervin, L. A. (1984). *Current controversies and issues in personality*. New York: Wiley.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. New York: Viking.
- Prieto, L. R. (1996). Group supervision: Still widely practiced but poorly understood. *Counselor Education and Supervision*, 35(4), 295-307.
- Richardson, B., & Stone, G. L. (1981). Effects of a Cognitive Adjunct Procedure within a Microtraining Situation. *Journal of Counseling Psychology*, 28(2), 168-175.
- Riva, M. T., & Cornish, J. A. E. (1995). Group Supervision Practices at Psychology Predoctoral Internship Programs. *Professional Psychology: Research and Practice*, 26(5), 523-525.
- Rivera, E., Wilbur, M., Roberts-Wilbur, J., Phan, L., Garrett, M., & Betz, R. (2004). Supervising and training psychoeducational group leaders. *Journal for Specialists in Group Work*, 29(4), 377-394.
- Rogers, C. (1970). *Encounter groups*. London: Allen Lane, The Penguin Press.
- Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling & Development*, 71(4), 396-405.
- Rubel, D., & Atieno Okech, J. E. (2006). The supervision of group work model: Adapting the discrimination model for supervision of group workers. *The Journal for Specialists in Group Work*, 31(2), 113-134.
- Rubel, D., & Okech, J. E. A. (2009). The expert group work supervision process: Apperception, actions, and interactions. *The*

- Journal for Specialists in Group Work*, 34(3), 227–250.
- Rumelhart, D. E., & Norman, D. A. (1976). Accretion, Tuning, and Restructuring: Three Modes of Learning. In J. W. Cotton & R. Klatzsky (Eds.). *Semantic factors in cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schneier, C. E. (1977). Operational utility and psychometric characteristics of Behavioral Expectation Scales: A cognitive reinterpretation. *Journal of Applied Psychology*, 62(5), 541–548.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Maurice Temple Smith.
- Schroder, H. M., Driver, M. J., & Streufert, S. (1967). *Human information processing*. New York: Resinart and Winstion.
- Schvaneveldt, R. W. (1990). *Pathfinder associative networks: Studies in knowledge organization*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.
- Schvaneveldt, R. W., Durso, F. T., & Dearholt, D. W. (1989). Network structures in proximity data. *Psychology of learning and motivation*, 24, 249–284.
- Simon, H. A. (1974). How big is a chunk?. *Science*, 183(4124), 482–488.
- Skovolt T. M., Jennings, L., (2004). *Master Therapists. Exploring Expertise in Therapy and Couseling*. Boston: Pearson.
- Skovholt, T. M., & Ronnestad, M. H. (1992). Themes in therapist and counselor development. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 505–515.
- Skovholt, T. M. & Ronnestad, M. H. (1995). *The evolving professional self: Stages and themes in therapist and counselor development*. New York: John Wiley & Sons.
- Skovholt, T. M., Rønnestad, M. H., & Jennings, L. (1997). Searching

- for expertise in counseling, psychotherapy, and professional psychology. *Educational Psychology Review*, 9(4), 361-369.
- Sokolov, A. (1972). *Inner speech and thought*. New York: Plenum Press.
- Spencer, L. M., & Spencer, P. S. M. (2008). *Competence at Work models for superior performance*. John Wiley & Sons.
- Spengler, P. M., & Strohmer, D. C. (1994). Clinical judgmental biases: The moderating roles of counselor cognitive complexity and counselor client preferences. *Journal of Counseling Psychology*, 41(1), 8-17.
- Spurgeon, S. L., Woodside, M., McClam, T., Heidel, E., & Catalana, M. (2012). Pre-practicum students and cognitive complexity. *Journal of Counseling Research and Practice*, 2, 3-11.
- Steadman, J. H., & Harper, K. (1995). Group supervision of group psychotherapy. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 40(8), 484-488.
- Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202.
- Stockton, R. (1996). *Developmental aspects of group work* (Motion picture). Alexandria, VA: Association for Specialists in Group Work.
- Stockton, R., Morran, D. K., & Clark, M. B. (2004). An Investigation of Group Leaders' Intentions. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 8(3), 196-206.
- Stockton, R., Morran, D. K., & Krieger, K. M. (2004). An overview of current research and best practices for training beginning group leaders. *Handbook of group counseling and psychotherapy*, 65-75.
- Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). *Supervising counselors and*

- therapists: A developmental approach.* Jossey-Bass.
- Stoppard, J. M., & Miller, A. (1985). Conceptual level matching in therapy: A review. *Current Psychology*, 4(1), 46-68.
- Strohmer, D. C., Haase, R. F., Biggs, D. A., & Keller, K. E. (1982). Process models of counselor judgment. *Journal of Counseling Psychology*, 29(6), 597-617.
- Tripodi, T., & Bieri, J. (1964). Information transmission in clinical judgments as a function of stimulus dimensionality and cognitive complexity. *Journal of Personality*, 32(1), 119-137.
- Wantz, D. W., & Morran, D. K. (1994). Teaching counselor trainees a divergent versus a convergent hypothesis formation strategy. *Journal of Counseling & Development*, 73(1), 69-73.
- Watson, S. R. (1976). *Counselor complexity and the process of hypothesizing about a client: An exploratory study of counselors' information processing.* Unpublished doctoral dissertation, University of California at Santa Barbara.
- Welfare, L. E., & Borders, L. D. (2010). Counselor cognitions: General and domain-specific complexity. *Counselor Education and Supervision*, 49(3), 162-178.
- Werstlein, P. O., & Borders, L. D. A. (1997). Group process variables in group supervision. *Journal for Specialists in Group Work*, 22(2), 120-136.
- Wiggins, J. D., & Carroll, M. R. (1993). Back to the basics: Perceived and actual needs of group leaders. *Journal for Specialists in Group Work*, 18(1), 24-28.
- Wile, D. B. (1973). What do trainees learn from a group therapy workshop?. *International journal of group psychotherapy*, 23(2), 185-203.
- Wile, D. B., Bron, G. D., & Pollack, H. B. (1970). *The Group Therapy*

- Questionnaire: An instrument for study of leadership in small groups. *Psychological reports*, 27(2), 263-273.
- Wilson, F. R., Rapin, L. S., & Haley-Banez, L. (2004). How teaching group work can be guided by foundational documents: Best practice guidelines, diversity principles, training standards. *The Journal for Specialists in Group Work*, 29(1), 19-29.
- Worthen, V., & McNeill, B. W. (1996). A phenomenological investigation of "good" supervision events. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 25-34.
- Yalom, I. D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy* (4th ed.). New York: Basic Books.
- Zaslav, M. R. (1988). A model of group therapist development. *International journal of group psychotherapy*, 38(4), 511-519.

## 부 록

<부록 1> 연구 참여자용 설명서(실험1 집단 용)

<부록 2> 연구 참여자용 동의서

<부록 3> 자기대화 연구절차 안내문

<부록 4> 집단상담자 일반사항 질문지

<부록 5> 집단상담 질문지(GTQ)

## <부록 1> 연구 참여자용 설명서(실험1 집단 용)

### 연구 과제명

: 집단상담 수퍼비전에 의한 초심 집단상담자의 자기대화 및 지식구조 변화

연구 책임자명 : 조수연(서울대학교 사범대학 교육학과, 박사과정)

본 연구는 집단상담 수퍼비전 교육이 초심 집단상담자들의 인지구조에 어떠한 변화를 가져오는가에 대한 연구입니다. 귀하는 본 연구의 참여자 중 초심 집단상담자의 기준에 해당하기 때문에 이 연구에 참여하도록 권유받았습니다. 이 연구를 수행하는 서울대학교 소속의 조수연(010-\*\*\*\*-\*\*\*\*1, \*\*\*\*@gmail.com)이 귀하에게 이 연구에 대해 설명해 줄 것입니다. 이 연구는 자발적으로 참여 의사를 밝히신 분에 한하여 수행될 것이며, 귀하께서는 참여 의사를 결정하기 전에 본 연구가 왜 수행되는지 그리고 연구의 내용이 무엇과 관련 있는지 이해하는 것이 중요합니다. 다음 내용을 신중히 읽어보신 후 참여 의사를 밝혀 주시길 바라며, 필요하다면 가족이나 친구들과 의논해 보십시오. 만일 어떠한 질문이 있다면 담당 연구원이 자세하게 설명해 줄 것입니다.

### 1. 이 연구는 왜 실시합니까?

이 연구의 목적은 집단상담 수퍼비전을 받은 후 초심 집단상담자의 인지구조 중 자기대화와 지식구조가 어떠한 변화를 나타내는지 검증하는 연구입니다.

### 2. 얼마나 많은 사람이 참여합니까?

약 90명의 초심 집단상담자가 참여할 것입니다.

### 3. 만일 연구에 참여하면 어떤 과정이 진행되니까?

만일 귀하가 참여 의사를 밝혀 주시면 다음과 같은 과정이 진행될 것입니다.

1) 귀하는 6분 정도 분량의 비디오테이프를 사전과 사후에 보게 될 것입니다. 영상은 자기 성장을 위한 비구조화 집단상담의 초기 단계의 한 장면입니다. 본인이 집단상담자 자리에 앉아 있다고 상상하고, 동영상을 보면서 떠오르는 모든 생각과 감정을 소리 내어 말로 표현하게 됩니다. 본 측정은 60분 수퍼비전 동영상 시청 후 한 번 더 실시됩니다. 두 번 측정에 소요될 총 예정 시간은 약 20분입니다.

2) 6분 비디오테이프를 본 후 집단상담 설문지(GTQ: Group Therapy Questionnaire)에 응답합니다. 본 설문지는 60분 동영상 수퍼비전 시청 후 한 번 더 실시됩니다. 총 21문항이며, 소요 예정시간은 총 30분 정도입니다.

3) 자기대화 측정 전과 후 각 5분간 휴식 후 60분 동안 집단상담 수퍼비전 동영상을 시청하게 됩니다.

4) 마지막으로 연구 참여자의 기초 정보 조사를 위한 설문을 응답합니다. 본 설문지는 총 3분 정도 소요될 것입니다.

모든 과정은 영상 시청과 음성 녹음이 가능한 공간에서 진행됩니다.

### 4. 연구 참여 기간은 얼마나 됩니까?

약 2시간이 소요될 예정이며, 연구 참여는 1번입니다.

### 5. 참여 도중 그만두어도 됩니까?

예, 귀하는 언제든지 어떠한 불이익 없이 참여 도중에 그만둘 수 있습니다.



니다. 만일 귀하가 연구에 참여하는 것을 그만두고 싶다면 담당 연구원이나 연구 책임자에게 즉시 말씀해 주십시오.

## 6. 부작용이나 위험요소는 없습니까?

본 연구를 참여했을 때 특별히 나타날 부작용이나 위험요소는 없습니다.

## 7. 이 연구에 참여시 참여자에게 이득이 있습니까?

귀하가 이 연구에 참여하는 데 있어서 직접적인 이득은 없습니다. 그러나 귀하가 제공하는 정보는 추후 초심 집단상담 수퍼비전 및 교육에 대한 이해를 증진하는 데 도움이 될 것입니다.

## 8. 만일 이 연구에 참여하지 않는다면 불이익이 있습니까?

귀하는 본 연구에 참여하지 않을 자유가 있습니다. 또한, 귀하가 본 연구에 참여하지 않아도 귀하에게는 어떠한 불이익도 없습니다.

## 9. 연구에서 얻은 모든 개인 정보의 비밀은 보장됩니까?

개인정보관리책임자는 서울대학교의 조수연(교육상담 박사수료, 010-\*\*\*\*-\*\*\*\*) 입니다. 저희는 이 연구를 통해 얻은 모든 개인 정보의 비밀 보장을 위해 최선을 다할 것입니다. 이 연구에서 얻어진 개인 정보가 학회지나 학회에 공개될 때 귀하의 이름과 다른 개인 정보는 사용되지 않을 것입니다. 그러나 만일 법이 요구하면 귀하의 개인정보는 제공될 수도 있습니다. 또한, 모니터 요원, 점검 요원, 생명윤리심의위원회는 연구참여자의 개인 정보에 대한 비밀 보장을 침해하지 않고 관련 규정이 정하는 범위 안에서 본 연구의 실시 절차와 자료의 신뢰성을 검증하기 위해 연구

결과를 직접 열람할 수 있습니다. 귀하가 본 동의서에 서명하는 것은, 이러한 사항에 대하여 사전에 알고 있었으며 이를 허용한다는 동의로 간주될 것입니다.

#### 10. 이 연구에 참가하면 대가가지급됩니까?

귀하의 연구 참여시 감사의 뜻으로 10,000원 도서상품권이 증정될 것입니다.

#### 11. 연구에 대한문의는어떻게해야됩니까?

본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 중간에 문제가 생길 시 다음 연구담당자에게 연락하십시오.

이름: 조 수 연      전화번호: 010-\*\*\*\*-\*\*\*\*

만일 어느 때라도 연구참여자로서 귀하의 권리에 대한 질문이 있다면 다음의 서울대학교 생명윤리심의위원회에 연락하십시오.

서울대학교 생명윤리심의위원회 (SNUIRB) 전화번호: 02-880-5153

## <부록 2> 연구 참여자용 동의서

1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 현행 법률과 생명윤리심의위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는 데 동의합니다.
5. 나는 담당 연구자나 위임받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 보건 당국, 학교 당국 및 서울대학교 생명윤리심의위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 직접적으로 열람하는 것에 동의합니다.
6. 나는 연구 진행 중 자료수집의 목적을 위하여 연구절차 과정에 있는 음성 녹음에 동의하며, 녹음자료를 연구에 활용하는 것에 동의합니다.
6. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
7. 나의 서명은 이 동의서의 사본을 받았다는 것을 뜻하며 연구 참여가 끝날 때까지 사본을 보관하겠습니다.

_____	_____	_____
연구 참여자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
_____	_____	_____
동의서 받은 연구원 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
_____	_____	_____
연구책임자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)

### <부록 3> 자기대화 - 연구절차 안내문

본 연구절차는 집단상담자가 집단 회기를 진행하는 동안에 내적으로 일어나는 생각의 내용들을 수집하기 위한 것입니다. 소요시간은 약 10분입니다.

연구절차와 방법은 다음과 같습니다.

1. 선생님께서는 실제 집단상담 장면이 담긴 6분 분량의 동영상을 시청하시게 됩니다. 자기성장을 위한 비구조화 집단상담의 초기단계의 한 장면입니다.
2. 선생님께서 이 집단의 <리더>의 의자에 앉아있다고 상상해주시시오. 이 집단을 이끄는 리더의 입장에서 함께하시면서, 집단에 생생하게 참여해 주십시오.
3. 먼저, 자기대화 말하기 연습을 실시합니다. 연습용 동영상을 시청하시면서, 머릿속에 어떤 생각이 떠오를 때마다 그때그때 소리 내어 말씀해 주십시오(3분).
4. 자기대화를 말할 때에는, 동영상을 보는 동안 어떤 생각이든 내적으로 떠오르는 것이 있으면 무엇이든 걸러내지 않고 솔직하게 말씀해 주십시오. 집단상담자 자신에 대한 생각이든, 집단원에 대한 생각이든, 집단의 운영과 개입에 대한 생각이든, 또는 집단과 전혀 관련이 없는 타인이나 어떤 사건, 상황에 대한 생각이든 상관없습니다. 그 내용이 긍정적이든, 중립적이든, 부정적이든 상관없습니다. 완전한 문장을 말하지 않아도 되고, 문법도 신경 쓰지 않으셔도 됩니다. (※ 2쪽 집단상담자의 자기대화 예시 참고)
5. 이제 본 동영상을 시청하시면서, 머릿속에 스쳐 지나가는 모든 생각들을 그때그때 소리 내어 말씀해주십시오(6분). 자기대화 수집을 위해 모든 내용은 녹음됩니다.
6. 동영상이 끝난 뒤 질문지에 응답해 주십시오(1분).

연구에 참여해주셔서 진심으로 감사드립니다.

#### <부록 4> 집단상담자 일반사항 질문지

아래 문항에 하나도 빠짐없이 응답해 주시기 바랍니다.

- [illegible]

## <부록 5> 집단상담 질문지(GTQ)

### 집단상담 답변지

본 설문지는 집단상담 장면에서 상호작용하면서 때때로 일어나는 스물한 개의 상황을 제시하고, 만일 당신이 그 집단의 리더라면 어떻게 반응할지에 관해 묻습니다.

각 상황에 대해 열아홉 개의 대안 반응들이 리스트 형식으로 주어져 있습니다.

각 상황에 대해:

- a. [열1]에는 당신이 집단의 리더로서 주어진 특정 상황을 맞닥뜨렸을 때 실제 취할 수 있다고 생각되는 “반응”들을 열아홉 개의 보기 중 골라 그 번호를 적습니다.(중복선택 가능)
- b. [열2]에는, 당신이 [열1]에서 고른 것 중, 가장 중요하다고 생각하는 하나의 반응을 골라 적습니다.
- c. [열3]에는 당신이 [열1]에서 고르지 않는 않지만 할 수도 있는 반응들을 적습니다.

상황	열1	열2	열3
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			

상황	상황내용
1. 집단 시작하기	당신은 오늘 처음 시작하는 집단의 리더입니다. 당신이 방으로 들어가 앉으니 8명의 청년 집단원들이 모두 와 있습니다. 당신은 자기소개하고, 집단원들도 자기소개를 합니다. 그다음 모두가 몸을 돌려 당신을 기대에 찬 눈빛으로 바라봅니다. 그리고 침묵이 이어집니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?
2. 개인적인 질문들	첫 번째 모임의 초반부에 집단원들이 당신의 가족과 배경에 대한 개인적인 질문들을 합니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?
3. 의장	첫 번째 모임의 후반부에 어떤 집단원이 모임을 진행할 의장을 뽑자고 합니다. 사람들이 그 의견에 열렬하게 동의합니다. 그들은 의장을 뽑으면 집단이 더 질서정연하게 돌아갈 수 있다고 말합니다. 모두가 이 생각에 동의하는 것처럼 보입니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?
4. 의사 진행 방해	집단이 두 번째 회기의 많은 시간을 정치에 대해 이야기하는 데 사용하고 있습니다. 아무도 이 토론에 불만족스러워하는 것 같지 않고, 남은 시간 내내 이 상황이 지속될 것 같습니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?
5. 집단상담자를 향한 공격	두 번째 회기를 식이요법과 정치에 대해 이야기하며 많은 시간을 소모한 후에, 집단은 갑자기 당신을 향해 당신이 집단에 참여하고 있지 않고 거리를 두고 있으며 무신경하다고 비난합니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?
6. 집단의 침묵	세 번째 모임은 침묵과 함께 시작합니다. 몇 분이 지나고 여전히 아무도 어떤 이야기도 않습니다. 이 침묵이 꽤 지속할 것처럼 보이기 시작합니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?
7. 괴로워하는 여성	세 번째 모임의 후반부에 한 여성이 자신의 남자친구가 자기에게 헤어지고 싶다고 말한 상황에 대해 이야기합니다. 그녀는 상당히 화가 나 보였고, 이 이야기에서 저 이야기로 건너뛰었으며, 반복적으로 같은 절망적인 생각으로 돌아왔습니다. 그녀는 처음부터 계속 다른 집단원들은 무시한 채로 계속 당신만 똑바로 바라보며 이야기했습니다. 이야기를 마친 뒤 그녀가 당신의 의견을 구합니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?
8. 지각	네 번째 모임입니다. 한 여성이 15분 지각하며 요란스럽게 등장합니다. 그녀가 이전에도 이런 적이 있음에도 불구하고 아무도 이에 대해 아무런 말을 하지 않습니다. 어떻게 하시겠습니까?
9. 독점하는 집단원	몇 번의 모임 동안 한 여성이 대화를 독점해 왔습니다. 그녀의 독백과 끼어들기는 어떤 의미 있는 대목이라도 진전되지 못하게 방해합니다. 지금은 네 번째 모임의 중반부입니다. 그녀는 이번 시간에도 대부분의 대화를 독점했습니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?
10. 조용한 집단원	한 남성은 집단에서 일어나는 모든 일에 대해 관심을 가지고 따라오는 것처럼 보였음에도 불구하고, 모임 전반에 걸쳐 거의 말을 하지 않았습니다. 지금은 네 번째 회기의 중반부이며 몇몇 다른 집단원들이 마침내 그에게 그의 침묵에 대해 질문하기 시작합니다. 하지만 그는 여전히 기본적으로 말이 별로 없는 상태로 있고, 집단은 이 문제에 대해 어떻게 해야 할지 모르는 것 같습니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?
11. 그만 두겠다는 위협	다섯 번째 모임의 시작 무렵 한 여성이 집단을 그만두겠다고 합니다. 다른 사람들은 이에 화가 났고 그녀가 집단을 그만두지 않도록 설득하려고 노력합니다. 하지만 그녀는 여전히 단호했고 떠나려고 일어섭니다. 그녀는 나가다가 잠시 문 앞에서 멈춰, 혹시 누군가 마지막으로 이야기할지 기다리는 것처럼 서 있습니다. 다른 이들은 무엇을 할지 모르는 채로 그냥 앉아 있습니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?

상황	상황내용
12. 결혼문제	다섯 번째 모임의 후반부에 한 남성이 자신의 결혼 문제에 대해 이야기합니다. 다른 집단원들이 다양한 제안을 합니다. 그는 하나하나 들어본 후, 왜 그 특정한 제안이 통하지 않을지를 설명합니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?
13. 결석한 집단원의 귀환	지난 두 회기를 결석했던 집단원이 여섯 번째 모임에는 제시간에 왔습니다. 현재 회기가 무르익어 가고 있으며, 결석한 집단원이나 다른 집단원들 아무도 그의 결석에 대해 언급하지 않고 있습니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?
14. 집단원의 울음	이제 여섯 번째 모임의 중반입니다. 평소와 달리 이 회기의 전반부 동안 침묵하고 있었던 한 여성이 눈물을 참으려고 잠시 애쓰다가 울기 시작합니다. 아무도 그것에 대해 어떤 말도 하지 않습니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?
15. 기분이 좋지 않은 집단	일곱 번째 모임은 전반적으로 불편하고 부정적인 정서가 주를 이룹니다. 누군가가 말을 하기 시작하면 곧 다른 누군가가 지루하다며 이야기를 끊습니다. 아무도 즐거워 보이지 않습니다. 이전 모임에서의 따뜻하고 열성적인 분위기는 완전히 잊혀진 듯합니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?
16. 정중한 집단	여덟 번째 회기는 피상적인 친절한 분위기로 시작합니다. 모두가 지나치게 정중합니다. 원래는 즉각적으로 도전받았을 법한 횡설수설한 발언, 얼버무리는 언사와 행동이 용인됩니다. 집단이 모든 공격적인 감정 표현으로부터 스스로를 보호하는 데 급급하게 흘러간다는 사실이 명백합니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?
17. 집단공격	집단 전반에 걸쳐 한 남성이 자신은 문제가 없다고 주장해 왔습니다. 여덟 번째 회기의 중반부에 집단은 그가 “가면 뒤에 숨어있다”며 공격합니다. 지금 이 순간 모든 상호작용이 더 강렬해지고 있습니다. 그는 집단원들의 비난에 더 강한 부정으로 반응하고, 그들은 그가 부정하자 더 심하게 공격합니다. 당신은 그가 이 상황에서 어떤 영향을 받고 있는지 잘 모르겠습니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?
18. 술에 취해 온 집단원	이전 두 회기에서 상대적으로 조용했던 한 남성이 아홉 번째 회기에 술에 취해 왔습니다. 그는 다소 방해가 되며, 혼자 웃고 노래합니다. 그리고 다른 사람들이 이야기할 때 가끔 끼어듭니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?
19. 결가지 이야기	아홉 번째 모임에 집단은 한 여성에 대해 이야기하는 데 많은 시간을 사용했습니다. 그때 다른 여성이 주된 대화를 무시한 채 옆에 앉은 남성에게 상관없는 다른 이야기를 시작합니다. 그녀의 이야기는 무례하며 주된 대화를 방해합니다. 그녀는 몇 분 동안 이야기를 계속하고 있으며 그만둘 기미를 보이지 않습니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?
20. 싸움	9회기 후반부에 두 남성이 별거 아닌 일에 대해 열띤 논쟁을 벌이기 시작합니다. 이 논쟁의 진짜 이유는 한 여성에 대해 느끼는 라이벌 의식 때문으로 보입니다. 마침내 한 남성이 화가 나 벌떡 일어나서 다른 남성을 때릴 듯이 위협합니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?
21. 성적인 분위기의 모임	열 번째 모임은 유혹적인 분위기로 시작됩니다. 상호작용의 중심에는 한 여성이 있는데, 그녀는 여러 회기 동안 한 남성이 자신에게 관심을 보일 때까지 계속 추파를 던져 왔습니다. 이번 회기에서 그녀는 그 남성과 시시덕거리를 멈추고 다른 남성과 같은 행동을 새로 시작합니다. 모두는 적극적으로 참여하지는 않더라도 적어도 흥미진진 해하는 관찰자로서 이 성적인 분위기에 가담하고 있는 것 같습니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?



## 집단상담 질문지

### 상황 1: 집단 시작하기

당신은 오늘 처음 시작하는 집단의 리더입니다. 당신이 방으로 들어가 앉으  
니 8명의 청년 집단원들이 모두 와 있습니다. 당신은 자기소개하고, 집단  
원들도 자기소개를 합니다. 그다음 모두가 몸을 돌려 당신을 기대에 찬 눈빛  
으로 바라봅니다. 그리고 침묵이 이어집니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?

### 개입

1. 아무것도 하지 않는다.
2. 집단은 집단원들의 것이며, 집단원들이 원하는 방향으로 진행될 수 있다고 말한다.
3. 원래 집단 초반에는 어느 정도의 긴장감이 있는 것이 일반적이라고 안심시킨다.
4. 일상적인 대화로 어색함을 푼다.
5. 집단의 목적과 절차를 설명한다.
6. 모두가 너무 긴장되어 보여서 집단이 순조롭게 진행될지 의문이 든다고 이야기한다.
7. 이 첫 번째 모임에서 (이 집단에 있는 것이나 서로에 대해) 어떻게 느끼는지 질문한다.
8. 당신이 어떻게 느끼고 있는지를 이야기한다. (예: 긴장과 기대)
9. 당신 자신의 인생 경험을 나눈다.
10. 왜 모두가 침묵하는지 질문한다.
11. 집단원들에게 집단에서 무슨 일이 일어나고 있는 것 같은지 질문한다.
12. 집단원들이 당신이 무언가를 시작하기를 기다리고 있는 것처럼 보인다고 이야기한다.
13. 당신이 고무적이고 보호적인 리더가 되기를 집단원들이 원하는 것 같다고 이야기한다.
14. 침묵을 집단원들이 집단에 대해 느끼는 불안이라고 말한다.
15. 모든 집단원에게 그들이 왜 집단에 왔는지 질문한다.
16. 집단원들의 가족관계와 과거 경험에 대한 대화로 이끈다.
17. 집단원들의 목표를 행동적인 용어로 표현하도록 격려한다.
18. 비언어적 절차(예: 서성거리기, 신체적 긴장에 집중하기 등)를 사용한다.
19. 역할극이나 심리극 절차(예: 집단원에게 그의 문제 중 하나를 시연해보도록 격려하기)를 사용한다.

## 상황 2: 개인적인 질문들

첫 번째 모임의 초반부에 집단원들이 당신의 가족과 배경에 대한 개인적인 질문들을 합니다.

당신은 어떻게 하겠습니까?

## 개입

1. 아무것도 하지 않는다.
2. 집단원들에게 당신의 대답이 무엇일 것으로 생각냐고 묻는다.
3. 왜 집단원들이 당신에게 궁금증을 가지는지 이해할 수 있다고 말한다.
4. 당신이 대답하지 않는다는 사실에 신경이 쓰이지 않게 하면서 대답을 피한다.
  - 다른 주제를 꺼낸다.
5. 그러한 정보가 이 집단에 무슨 도움이 될지 모르겠다고 말한다.
6. 그들이 관여할 일이 아니라고 말한다.
7. 집단원들에게 당신에 대해 어떻게 느끼는지, 집단 구성 방식에 대해서는 어떻게 생각하는지 물어본다.
8. 당신이 집단원들의 질문에 대해 어떻게 느끼는지 말한다 (예: 불편함)
9. 질문에 대답한다.
10. 왜 그러한 질문을 하는지 물어본다.
11. 집단원들에게 지금 이 순간 집단에서 무엇이 일어나고 있는 것 같은지 물어본다.
12. 집단의 관심이 당신에게 집중되었다는 사실을 언급한다.
13. 이러한 질문들은 리더와 집단원들 사이에서 어떤 일이 벌어질지에 대한 걱정의 표현이라고 말한다.
14. 집단원들 자신의 생각과 감정에 대해 이야기하는 것을 피하고자 당신에게 질문을 던지는 것은 아니냐고 이야기한다.
15. 그들 자신에 대해 이야기하도록 독려한다.
16. 그들 자신의 가족 관계나 과거 경험에 대한 대화로 이어지도록 이끈다.
  - (예: 그들이 당신에게 던진 질문에 스스로 대답해보지 않겠냐고 물어본다.)
17. 그들이 바꾸기 원하는 행동이 있는지 생각해보도록 한다.
18. 당신과 집단에 대해 집단원들이 어떻게 느끼는지를 비언어적으로 표현해보도록 한다.
19. 집단원 중 한 명에게 집단에서의 당신의 역할을 연기 해보도록 한다.

### 상황 3: 의장

첫 번째 모임의 후반부에 어떤 집단원이 모임을 진행할 의장을 뽑자고 합니다.

사람들이 그 의견에 열렬하게 동의합니다.

그들은 의장을 뽑으면 집단이 더 질서정연하게 돌아갈 수 있다고 말합니다. 모두가 이 생각에 동의하는 것처럼 보입니다.

당신은 어떻게 하겠습니까?

### 개입

1. 아무것도 하지 않는다.
2. 집단이 어떻게 정하든 그에 따르겠다고 말한다.
3. 시도해보는 것도 좋겠다고 동의한다.
4. 다른 주제를 꺼내 이 안전에서 화제를 돌린다.
5. 주장에 대해 반대 의사를 보인다.
6. “여기 분위기가 마치 사친회 같군요  
- 집단 상호작용엔 아무도 관심이 없나 봐요.”라고 말한다.
7. 집단원들에게 집단 구성 방식에 대해 어떻게 느끼는지 물어본다.
8. 이 논의에 대해 당신이 어떻게 느끼고 있는지를 말한다.
9. 당신 인생에서 있었던 비슷한 경험을 나눈다.
10. 왜 집단이 “질서정연하게” 흘러가는 것이 중요한지 물어본다.
11. “무엇이 우리에게 의장이 필요하다고 결정하게끔 하였나요?”라고 말한다.
12. 이 의견에 대한 집단의 열광에 대해 묘사한다.
13. 의장에 대한 집단원들의 관심은 아마도 집단 상황에서의 불확실성을 다루려는 시도일 것이라고 설명한다.
14. 이러한 논의를 집단에 참여하게 되는 것에 대한 저항으로 해석한다.
15. 그들 자신에 대해 이야기하도록 격려한다.
16. 그들 자신의 가족 관계나 과거 경험에 대한 대화로 이어지도록 이끈다.
17. 그들이 바꾸기 원하는 행동이 있는지 생각해보도록 독려한다.
18. 당신과 다른 이들에 대해 집단원들이 어떻게 느끼는지를 비언어적으로 표현해보도록 한다.
19. 집단원 중 한 명에게 의장이 있는 집단은 어떻게 역할극을 해보라고 한다.

#### 상황 4: 의사 진행 방해

집단이 두 번째 회기의 많은 시간을 정치에 대해 이야기하는 데 사용하고 있습니다.

아무도 이 토론에 불만족스러워하는 것 같지 않고, 남은 시간 내내 이 상황이 지속될 것 같습니다.

당신은 어떻게 하겠습니까?

#### 개입

1. 아무것도 하지 않는다.
2. 오늘 집단이 흘러가고 있는 방식에 대해 만족하냐고 물어본다.  
(“정말 이렇게 시간을 쓰고 싶으신가요?”라고 말한다)
3. 토론에 참여한다.
4. 그들이 하는 행동에 대한 비판 없이 좀 더 의미 있는 논의로 이끌려고 노력한다.
5. 조금 더 지금-여기에서 일어나고 있는 것들에 대해 이야기해보자고 제안한다.
6. 그들의 토론이 마치 사교 모임에서의 수다 같다고 말한다.
7. 여태까지 진행되어 온 것들에 대해 어떻게 느끼냐고 물어본다.
8. 당신이 어떻게 느끼는지 나눈다 (예: 지루하다).
9. 당신의 인생에서 있었던 경험을 나눈다.
10. 왜 정치에 대해 이야기하냐고 묻는다.
11. 오늘의 집단에서 어떤 일이 일어나고 있는 것 같은지 묻는다.
12. 집단이 회피와 철수의 분위기를 띠는다고 묘사한다.
13. 그들의 정치에 대한 관심이 어찌면 집단 내의 상호관계나 “정치”에 대한 염려와 연관되어 있을지 모른다고 말한다.
14. 집단원들이 현재의 생각이나 감정을 이야기하는 것을 피하기 위해 정치에 대해 토론하고 있을지 모른다고 말한다.
15. 그들 자신에 대해 이야기 하도록 독려한다.
16. 그들 자신의 가족 관계나 과거 경험에 대한 대화로 이어지도록 이끈다.
17. 그들이 바꾸기 원하는 행동이 있는지 생각해보도록 독려한다.
18. 비언어적인 절차를 사용하여 일이 진행되도록 한다.
19. 역할극이나 심리극 절차를 이용한다.

### 상황 5: 리더를 향한 공격

두 번째 회기를 식이요법과 정치에 대해 이야기하며 많은 시간을 소모한 후에, 집단은 갑자기 당신을 향해 당신이 집단에 참여하고 있지 않고 거리를 두고 있으며 무신경하다고 비난합니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?

### 개입

1. 아무것도 하지 않는다.
2. 집단원들에게 집단에서 일어나는 일은 그들에게 달렸지, 당신에게 달린 게 아니라고 말한다.
3. 그들이 어떻게 느끼는지를 정직하고 직설적으로 이야기한 것에 대해 긍정적으로 반응한다.
4. 다른 주제를 꺼내서 그들의 공격을 다른 방향으로 돌려 버린다.
5. 당신 자신을 방어한다.
  - 당신은 자신이 참여하고 있지 않거나 무신경하다고 생각하지는 않는다고 말한다.
6. 집단원들을 투덜대는 불평가 집단이라고 묘사한다.
7. 이러한 방식으로 당신을 비난할 때 그들이 어떻게 느끼는지를 묻는다.
8. 당신이 어떻게 느끼는지를 말한다.
9. 당신 인생에서 있었던 경험을 나눈다.
10. 왜 갑자기 당신에게 화가 났는지를 묻는다.
11. 오늘 집단에서 어떤 일이 일어나고 있는 것 같은지 묻는다.
12. 당신에 대한 집단의 불만족스러운 태도에 대해 묘사한다.
13. 당신이 집단원들이 원했던 고무적이고 보호하는 리더가 아니었기 때문에 그들이 실망한 것 같다고 말한다.
14. 집단원들이 집단 내 자기 자신의 참여에 대한 불만족에 대해 당신을 희생양으로 삼고 있을 수 있다는 점을 설명한다.
15. 집단원들에게 집단 밖의 삶에서 일어나고 있는 일과 지금의 상황을 연결 짓도록 격려한다.
16. 그들 자신의 가족 관계나 과거 경험에 대한 대화로 이어지도록 이끈다.
  - (예: 당신이 어찌면 그들이 알고 있는 사람을 떠올리게 하는 것은 아닌지 물어본다)
17. 그들이 바꾸기 원하는 행동이 있는지 생각해보도록 독려한다.
18. 비언어적인 절차를 사용한다. (예: 팔씨름)
19. 집단원들이 당신을 실제로 어떻게 보고 있는지, 그리고 당신이 어떠했으면 좋겠는지를 역할 연기해보도록 제안한다.

### 상황 6: 집단의 침묵

세 번째 모임은 침묵과 함께 시작합니다.

몇 분이 지나고 여전히 아무도 어떤 이야기도 않습니다.

이 침묵이 꽤 지속할 것처럼 보이기 시작합니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?

### 개입

1. 아무것도 하지 않는다.
2. 오늘 집단이 진행되고 있는 방식에 대해 만족하는지 묻는다.
3. 침묵이 때로는 건설적이라고 말한다.
4. 그들의 침묵을 특별히 다루지 않고 집단이 시작될 수 있도록 돕는다.  
(질문하거나 이야기할 주제를 꺼낸다).
5. 집단원들에게 시간을 낭비하고 있다고 말한다.
6. 집단원들에게 그들이 그냥 앉아서 다른 누군가가 말하기를 기다리고 있는 모습이 꽤 바보처럼 보인다고 말한다.
7. 모두가 침묵할 때 어떻게 느껴지는지 묻는다.
8. 당신이 어떻게 느끼는지 말하거나, 혹은 이 황당한 상황에 대해 웃는다.
9. 당신 인생에서 있었던 경험을 나눈다.
10. 왜 모두가 조용하냐고 묻는다.
11. 오늘 집단에서 어떤 일이 일어나고 있는 것 같은지 묻는다.
12. 오늘 아무도 말하고 싶어 하지 않는 것 같다고 말한다.
13. 모든 사람이 첫 번째로 말하는 사람이 되지 않겠다고 다짐한 것처럼 보인다고 말한다.
14. 침묵을 집단이 진행되는 방식에 대한 분노의 표현으로 해석한다.
15. 자신에 대해 이야기하도록 독려한다.
16. 집단원들의 가족관계와 과거 경험에 대한 대화로 이끈다.
17. 그들이 바꾸기 원하는 행동이 있는지 생각해보도록 독려한다.
18. 비언어적으로 자신을 표현해보라고 독려한다.
19. 역할극이나 심리극 절차를 사용하여 집단이 진행되도록 한다.

### 상황 7: 괴로워하는 여성

세 번째 모임의 후반부에 한 여성이 자신의 남자친구가 자기에게 헤어지고 싶다고 말한 상황에 대해 이야기합니다. 그녀는 상당히 화가 나 보였고, 이 이야기에서 저 이야기로 건너뛰었으며, 반복적으로 같은 절망적인 생각으로 돌아왔습니다. 그녀는 처음부터 계속 다른 집단원들은 무시한 채로 계속 당신만 똑바로 바라보며 이야기했습니다. 이야기를 마친 뒤 그녀가 당신의 의견을 구합니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?

### 개입

1. 아무것도 하지 않는다.
2. 집단에 그녀의 질문을 돌린다.  
(집단이 어떻게 그녀를 도울 수 있는지 물어본다)
3. 그녀에 대한 관심과 그녀의 어려움에 대한 걱정을 표현한다.
4. 그녀가 다른 집단원들을 빼놓고 이야기를 했다는 점은 다루지 않고, 집단원들이 논의에 참여할 수 있도록 한다.
5. 그녀가 당신이 아닌 집단에 질문하는 것이 어떻겠냐고 제안한다.
6. 자기 연민에 빠졌다고 그녀를 비난한다.
7. 지금 진행되고 있는 상황에 대해 어떻게 느끼는지 집단원들에게 물어본다.
8. 당신이 어떻게 느끼는지 말한다.
9. 당신의 인생에서 있었던 비슷한 경험을 나눈다.
10. 왜 그녀가 당신에게 질문하는지 묻는다.
11. 오늘 집단에서 어떤 일이 일어나고 있는 것 같은지 묻는다.
12. 집단이 수동적인 관찰자의 입장을 취하고 있는 모습을 묘사한다.
13. 그녀가 당신에게 온전한 집중을 요구하는 것은 아마도 그녀가 남자친구에게 거절당했을 때 잃어버린 소중한 특별한 존재라는 느낌을 되찾기 위한 시도일 것이라고 말한다.
14. 그녀의 거절당하는 것에 대한 집착은 헤어짐에 있어 그녀가 기여한 부분에 대해 고려하지 않는 것이라고 말한다.
15. 남자친구와의 관계에서 그녀가 갖고 있는 문제들에 대해 이야기하면서 친밀감에 대한 문제에 대한 일반적인 탐색으로 이어나간다.
16. 그녀가 이 사건을 자신의 가족관계나 과거 경험과 연관 짓도록 독려한다.
17. 그녀에게 행동적인 용어로 자신의 문제를 이야기해보라고 장려한다.
18. 비언어적인 절차를 사용하여 그녀의 숨겨진 감정에 닿도록 한다.
19. 역할극이나 심리극 절차를 사용하여 남자친구와 있었던 일을 좀 더 지금-여기에서 표현할 수 있도록 한다.

## 상황 8: 지각

네 번째 모임입니다.

한 여성이 15분 지각하며 요란스럽게 등장합니다.

그녀가 이전에도 이런 적이 있음에도 불구하고 아무도 이에 대해 아무런 말을 하지 않습니다.

어떻게 하시겠습니까?

## 개입

1. 아무것도 하지 않는다.
2. 왜 아무도 그녀가 늦게 오는 것에 대해 뭐라 하지 않는지 묻는다.
3. 그녀에게 주의를 기울이고 관심을 표현한다.
4. 마치 아무 특별한 일도 일어나지 않은 것처럼 진행한다.
5. 그녀에게 제시간에 집단에 오도록 노력해보라고 한다.
6. 그녀에게 프리마돈나처럼 행동한 것에 대해 비난한다.
  - 모두가 지켜보는 상황에서 드라마틱한 입장을 하기 위해 집단에 늦게 온다고.
7. 그녀가 늦게 오는 것에 대해 그녀와 나머지 집단원들이 어떻게 느끼는지에 물어본다.
8. 당신이 어떻게 느끼는지 말한다.
9. 당신의 인생에서 있었던 비슷한 경험을 나눈다.
10. 왜 그녀에게 늦게 오는지 물어본다.
11. 그녀가 늦게 오는 것이 집단 전체에서 일어나고 있는 일들과 어떻게 연관되어 있을 수 있는지 묻는다.
12. 그녀가 벌써 몇 번 늦었다고 언급한다.
13. 그녀의 집단에서의 역할이 모든 이가 지켜보는 가운데 화려한 입장을 하는 것과 연관이 있는 것 같다고 말한다.
14. 그녀에게 집단이 그녀 인생에 중요한 역할을 하고 있다는 것을 부정하기 위해 집단에 늦는 것은 아니냐고 말한다.
15. 그녀에게 일반적으로 많이 늦는지 묻는다.
  - 어쩌면 이것은 그녀가 상황에 대처하는 방식일 수 있다.
16. 그녀가 이 상황을 자신의 가족관계나 과거 경험과 연관 짓도록 독려한다.
17. 이 상황을 이용하여 그녀가 바꾸고 싶은 행동에 대해 생각해보도록 한다.
18. 비언어적인 절차를 사용하여 숨겨진 감정에 닿도록 한다.
19. 다른 집단원에게 그녀의 입장을 역할 연기 해보도록 부탁한다.



### 상황 9: 독점하는 집단원

몇 번의 모임 동안 한 여성이 대화를 독점해 왔습니다. 그녀의 독백과 끼어들기는 어떤 의미 있는 대목이라도 진전되지 못하게 방해합니다. 지금은 네 번째 모임의 중반부입니다. 그녀는 이번 시간에도 대부분의 대화를 독점했습니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?

### 개입

1. 아무것도 하지 않는다.
2. 집단원들에게 왜 그녀가 독점하도록 내버려 두는지 묻는다.
3. 그녀가 집단 안에서 자신을 자유롭게 주장할 수 있었던 것에 대해 긍정적으로 이야기한다.
4. 다른 이들의 참여를 높이기 위한 시도로 대화를 다른 집단원들에게 돌린다.
5. 그녀에게 발언을 자제하여 다른 이들에게 기회를 줄 것을 요청한다.
6. 그녀를 장황하고 무신경한, 언제나 주목을 받아야만 하는 지루한 사람이라고 묘사한다.
7. 집단원들에게 한 사람이 대부분의 말을 하는 것에 대해 어떻게 느끼는지 물어본다.
8. 당신이 어떻게 느끼는지 말한다. (예: 그녀에게 짜증이 난다.)
9. 당신 인생에서 있었던 비슷한 경험을 나눈다.
10. 왜 독점하는지 그녀에게 묻는다.
11. 집단원들에게 이 만남에서 무슨 일이 일어나고 있는지 말해보도록 한다.
12. 현 상황에 대한 집단의 수동적인 체념하는 태도에 대해 언급한다.
13. 현 상황을 그녀가 독점하고 나머지가 그녀가 그러도록 허락하거나 혹은 더 나아가 그녀가 그렇게 하도록 장려하는 두 입장 간의 상호작용으로 묘사한다.
14. 그녀의 통제 욕구를 통제받거나 압도당하는 것에 대한 두려움에 대한 방어로 묘사한다.
15. 그녀에게 집단 밖에서도 이런 일이 일어나는지 묻는다.
16. 그녀가 이 상황을 자신의 가족관계나 과거 경험과 연관 짓도록 독려한다.
17. 그녀와 집단원들이 이 상황을 활용하여 그들이 바꾸고 싶은 행동에 대해 생각해보도록 한다.
18. 비언어적인 혹은 게슈탈트 치료 절차를 사용하여 그녀의 언어적 방어를 넘어설 수 있도록 한다.
19. 그녀가 집단에서 어떻게 행동하는지 다른 집단원에게 역할 연기 해보도록 부탁한다.

### 상황 10: 조용한 집단원

한 남성은 집단에서 일어나는 모든 일에 대해 관심을 가지고 따라오는 것처럼 보였음에도 불구하고, 모임 전반에 걸쳐 거의 말을 하지 않았습니다. 지금은 네 번째 회기의 중반부이며 몇몇 다른 집단원들이 마침내 그에게 그의 침묵에 대해 질문하기 시작합니다. 하지만 그는 여전히 기본적으로 말이 별로 없는 상태로 있고, 집단은 이 문제에 대해 어떻게 해야 할지 모르는 것 같습니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?

### 개입

1. 아무것도 하지 않는다.
2. 그들이 당신에게 도움을 구하더라도, 이 상황을 집단이 해결하도록 내버려 둔다.
3. 모든 사람은 자신이 말하기를 원할 때 말할 자유가 있다고 말하고, 그가 말하기를 원할 때 듣기를 원한다고 덧붙인다.
4. 그가 말을 하도록 촉진하되, 그의 침묵에 대해 드러내놓고 언급하지 않는다.  
(예: 집단에 대한 그의 의견을 묻는다)
5. 그에게 집단에 내놓는 것이 별로 없으면 얻어가는 것도 많지 않을 것이라고 말한다.
6. 그가 반응하도록 자극한다.  
(예: 뒤에 앉아서 다른 사람들을 뜯어먹거나 하는 기생충 같다고 비난한다)
7. 그가 집단이 그에게 이야기하는 것에 대해 어떻게 느끼는지, 그리고 집단원들의 언급에 대한 그의 반응에 대해 집단원들이 어떻게 느끼는지 묻는다.
8. 당신이 어떻게 느끼는지 말한다.
9. 당신 인생에서 있었던 비슷한 경험을 나눈다.
10. 그에게 왜 그동안 조용했는지 묻고, 다른 집단원들에게 왜 그의 침묵에 반대하는지 묻는다.
11. 집단원들에게 오늘 이 집단에서 무슨 일이 일어나고 있는지 말해보도록 한다.
12. 집단이 이 문제에 대해 그와 어떻게 말할지 잘 모르는 것 같다고 묘사한다.
13. 그가 비언어적인 방식으로 타인과 소통하는 방식을 묘사한다.  
- 눈 맞춤, 웃음, 주의 집중하는 태도 등.
14. 그의 침묵을 집단에 대한 긴장감과 불안의 표현이라고 해석한다.
15. 자신에 대해 이야기하도록 독려한다.  
(예: 집단 상황에서 일반적으로 조용한지 묻는다)
16. 그에게 자신의 행동을 자신의 가족관계나 과거 경험과 연관 짓도록 독려한다.
17. 이 상황을 이용하여 그가 바꾸고 싶은 행동에 대해 생각해보도록 한다.
18. 비언어적으로 자신을 표현해보라고 한다.
19. 그에게 인생의 중요한 상황을 역할 연기해보도록 부탁한다.

### 상황 11: 그만두겠다는 위협

다섯 번째 모임의 시작 무렵 한 여성이 집단을 그만두겠다고 합니다. 다른 사람들은 이에 화가 났고 그녀가 집단을 그만두지 않도록 설득하려고 노력합니다. 하지만 그녀는 여전히 단호했고 떠나려고 일어섭니다. 그녀는 나가다가 잠시 문 앞에서 멈춰, 혹시 누군가 마지막으로 이야기할지 기다리는 것처럼 서 있습니다. 다른 이들은 무엇을 할지 모르는 채로 그냥 앉아 있습니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?

### 개입

1. 아무것도 하지 않는다.
2. 집단원들에게 이 상황에서 어떻게 하고 싶은지 묻는다.
3. 당신은 그녀가 집단에 있어서 좋았으며, 떠나면 아쉬울 것이라고 말한다.
4. 그녀가 떠나려고 했다는 사실을 문제 삼지 않은 채로 그녀를 대화로 이끈다.
5. 그녀에게 어떤 최종 결정을 내리기 전에 집단을 좀 더 시도해 보아야 하지 않겠느냐고 제안한다.
6. 집단의 관심을 끌기 위한 명백한 개입을 했다고 비난한다.
7. 그녀와 집단에게 그녀가 떠나는 것에 대해 어떻게 느끼냐고 묻는다.
8. 당신이 어떻게 느끼는지 말한다. (예: 버려진 느낌)
9. 당신 인생에서 있었던 비슷한 경험을 나눈다.
10. 그녀에게 왜 회기의 중간인 지금 나가고 싶은지 이유를 묻는다.
11. 그녀가 떠나고 싶어 하는 것이 집단 전체에서 일어나고 있는 일들과 어떻게 연관되어 있는지를 묻는다.
12. 모두가 혼란스럽고 확신이 없는 것처럼 보인다고 묘사한다.
13. 그녀가 떠나는 것에 대한 집단원들의 걱정과 혼란스러움이 이것이 어찌면 집단 전체의 붕괴 시작이 될지도 모른다는 두려움이라고 해석한다.
14. 그녀가 집단에 참여하는 것을 두려워하기 때문에 그만두려는 것 같다고 말한다.
15. 이전에도 비슷한 일이 있었는지 묻는다.  
(아마도 그만두는 것은 위협적인 상황을 대하는 그녀의 방식일 수 있다)
16. 그녀의 그만두고 싶어 하는 마음을 가족관계와 과거 경험에 연관 짓도록 촉진한다.  
(어찌면 집단이 그녀에게 가족 상황을 떠올리게 하는지도 모른다)
17. 그녀와 다른 집단원들에게 이 상황을 이용하여 그들이 바꾸고 싶은 행동에 대해 생각해보도록 한다.
18. 그녀가 각 집단원에 대해 어떻게 느끼고 있는지를 비언어적으로 표현해보라고 장려한다.
19. 역할극과 심리극 절차를 사용한다.

## 상황 12: 결혼 문제

다섯 번째 모임의 후반부에 한 남성이 자신의 결혼 문제에 대해 이야기합니다. 다른 집단원들이 다양한 제안을 합니다. 그는 하나하나 들어본 후, 왜 그 특정한 제안이 통하지 않을지를 설명합니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?

### 개입

1. 아무것도 하지 않는다.
2. 집단원들이 당신의 의견을 물으면, 그 질문을 집단에 다시 돌린다.
3. 그에게 관심을 보이고 그의 어려움에 대한 걱정을 표현한다.
4. 상호작용을 교착상태로 보고, 다른 이야기 주제를 꺼낸다.
5. 상호작용을 교착상태라고 묘사한 뒤 다른 것에 대해 이야기하도록 제안한다.
6. 그를 자신의 문제에 대해 진지하게 생각해보지 않고 집단의 시간을 낭비하고 있다고 비난한다.
7. 그의 문제에 대한 집단의 반응에 대해 그가 어떻게 느끼는지 묻고 그들의 제안에 대한 그의 반응에 대해 집단원들이 어떻게 느끼는지를 묻는다.
8. 당신이 어떻게 느끼는지 말한다.
9. 당신 인생에서 있었던 비슷한 경험을 나눈다.
10. 그에게 왜 집단원들의 제안을 모두 거절하는지 묻고, 집단에게는 왜 그렇게 많은 조언을 하는지 묻는다.
11. 집단원들에게 오늘 집단에서 무슨 일이 일어나고 있다고 생각하는지 묻는다.
12. 집단이 얼마나 그에게 조언을 주려는 열정을 가졌는지를 묘사한다.
13. 그가 도움을 구하고는 제안들을 다 거절해버리는 모습에 대해 묘사한다.
14. 그가 모든 관심의 중심이며 모두 자신의 문제를 그에게 투사하고 있다고 이야기한다
  - 그들의 조언은 그에 대한 것이라기보다 자신들에 관한 이야기일 수 있다고 제안한다.
15. 그와 그의 아내 사이에 무슨 일이 벌어졌는지 그가 이해하도록 도우려 한다.
16. 그에게 이 상황을 그의 가족 관계나 과거 경험들에 연관 짓도록 장려한다.  
(어쩌면 그가 아내와의 관계에서 겪고 있는 어려움은 그가 어머니에 대해 가지고 있는 감정들과 연관되어 있을 수 있다)
17. 그에게 행동적인 용어로 문제를 이야기해보라고 한다.
18. 비언어적인 절차를 사용한다.
19. 역할극이나 심리극 절차를 사용하여 그가 아내와의 관계에서 어떤 일들을 겪고 있는지에 대해 좀 더 지금-여기에서 표현할 수 있도록 한다.

### 상황 13: 결석한 집단원의 귀환

지난 두 회기를 결석했던 집단원이 여섯 번째 모임에는 제시간에 왔습니다. 현재 회기가 무르익어 가고 있으며, 결석한 집단원이나 다른 집단원들 아무도 그의 결석에 대해 언급하지 않고 있습니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?

#### 개입

1. 아무것도 하지 않는다.
2. 왜 그의 결석에 대해 아무도 언급이 없는지 묻는다.
3. 그에게 다시 봐서 반갑고, 그가 두 번 결석했을 때 집단에서 완전히 나간 것이 아닌가 걱정했다고 말한다.
4. 그의 결석을 집단에 대한 의욕이 없다고 보고, 집단 대화에 그를 참여시키도록 노력하되 그의 결석에 대한 직접적 언급은 없도록 한다.
5. 모든 회기에 참석하는 것의 중요성에 대해 말한다.
6. 집단에 대한 그의 애매한 결단에 대해 이야기 한다 - 그가 어떤 것이든 전념한 것이 있었는지 의심된다고 말한다.
7. 그와 다른 집단원들에게 그가 두 번 빠지고 돌아온 것에 대해 어떻게 느끼냐고 묻는다.
8. 당신이 어떻게 느끼는지 말한다.
9. 당신 인생에서 있었던 비슷한 경험을 나눈다.
10. 왜 두 번의 회기를 빠졌는지 그에게 묻는다.
11. 집단 전체에서 일어나고 있는 일들과 그의 두 번의 결석이 어떻게 연관될 수 있는지 묻는다.
12. 그가 지난번 두 번의 회기를 빠졌다고 언급한다.
13. 집단원들 사이에 이러한 사건에 대해서 말하지 않기로 암묵적 동의가 있는 것처럼 보인다고 말한다.
14. 그의 결석을 집단에 대한 불안감의 표현으로 해석한다.
15. 그의 인생에서 어떤 일이 있었길래 집단을 두 번 빠지게 되었는지를 묻는다.
16. 그의 결석을 가족관계와 과거 경험에 연관 짓도록 촉진한다.
17. 그에게 이 경험을 이용하여 그가 바꾸고 싶은 행동에 대해 생각해보도록 한다.
18. 비언어적인 절차를 사용하여 숨겨진 감정에 닿을 수 있도록 한다.
19. 그에게 자신의 인생에서의 중요한 상황을 역할 연기 해보도록 요청한다.

#### 상황 14: 한 집단원의 울음

이제 여섯 번째 모임의 중반입니다. 평소와 달리 이 회기의 전반부 동안 침묵하고 있었던 한 여성이 눈물을 참으려고 잠시 애쓰다가 울기 시작합니다. 아무도 그것에 대해 어떤 말도 하지 않습니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?

#### 개입

1. 아무것도 하지 않는다.
2. 누가 울고 있다는 사실에 대해 왜 아무도 아무 말도 하지 않는지 묻는다.
3. 관심과 위로를 표현한다.
4. 어떤 특별한 일도 일어나지 않은 것처럼 계속 진행한다.
5. 그녀에게 우는 것보다 이야기하는 것이 더 도움될 거라고 말한다.
6. 쇼하고 있다고 그녀를 비난한다.
7. 감정에 대해 묻는다. (예: 그녀의 감정에 이름을 붙이라고 하거나, 그녀가 우는 것에 대해 집단원들이 어떻게 느끼는지 묻는다)
8. 당신이 어떻게 느끼는지 말한다. (예: 감동하였다, 당황스럽다)
9. 당신 인생에서 있었던 비슷한 경험을 나눈다.
10. 그녀에게 왜 우는지 묻는다. (무엇이 문제인지 묻는다)
11. 집단원들에게 그 회기에서 무슨 일이 일어나고 있는지 말해보도록 요청한다.
12. 이 집단의 누군가가 울고 있다고 말한다.
13. 그녀의 울음을 집단에 참여하는 행동이자 그녀의 개인적인 감정들을 집단원들과 나누려는 의지로 표현한다.
14. 그녀에게 혹시 그녀가 울 때만 다른 사람들이 그녀에게 관심을 표하고 그녀의 이야기를 들으려 한다고 느끼는 것은 아닌지 묻는다.
15. 그녀의 인생에서 그녀를 힘들게 하는 사건들에 대해 이야기하도록 독려한다.
16. 그녀가 지금 느끼는 감정을 그녀의 가족관계와 과거 경험에 연관 짓도록 촉진한다.
17. 그녀의 어려움을 행동적인 용어로 이야기해보도록 한다.
18. 비언어적 절차를 사용하여 울음의 풍부한 감정적 경험을 탐색한다.
19. 그녀를 울게 만든 상황을 역할 연기해보도록 요청한다.

### 상황 15: 기분이 좋지 않은 집단

일곱 번째 모임은 전반적으로 불편하고 부정적인 정서가 주를 이룹니다. 누군가가 말을 하기 시작하면 곧 다른 누군가가 지루하다며 이야기를 끊습니다. 아무도 즐거워 보이지 않습니다. 이전 모임에서의 따뜻하고 열성적인 분위기는 완전히 잊혀진 듯합니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?

#### 개입

1. 아무것도 하지 않는다.
2. 오늘 집단이 흘러가는 것에 대해 만족하는지 묻는다.
3. 대부분의 집단이 때때로 이런 회기를 갖게 된다고 안심시킨다.
4. 당신 자신의 이야기나 다른 사람들의 말에서 좀 더 긍정적인 감정을 강조하려고 노력한다.
5. 집단원들에게 시간을 좀 더 건설적으로 쓰자고 제안한다.
6. 집단원들을 언짢은 일이 있는 노인들의 집단 같다고 표현한다.
7. 이 회기에 대해 어떻게 느끼는지 물어본다.
8. 당신이 어떻게 느끼는지를 말한다.
9. 당신 인생에서 있었던 비슷한 경험을 나눈다.
10. 왜 모두가 부정적으로 구는지 물어본다.
11. 집단원들에게 오늘 집단에서 무슨 일이 일어나고 있는 것 같은지 물어본다.
12. 집단의 부정적이고 불편한 분위기를 묘사한다.
13. 집단원들 사이에서 서로 모든 것에 동의하지 않기로 무언의 약속을 한 것처럼 보인다고 말한다.
14. 집단원들의 불편함이 저번 회기의 따뜻한 참여에 대한 반응이라고 묘사한다.
15. 불편한 분위기를 집단 밖의 집단원들의 삶에서 일어나고 있는 일들과 연관시켜보도록 촉진한다.
16. 집단원들이 자신들의 행동을 가족관계와 과거 경험에 연관 짓도록 유도한다.
17. 이 상황을 활용하여 자신이 바꾸고 싶은 행동에 대해 생각해보도록 한다.
18. 비언어적인 절차를 사용하여 숨겨진 감정에 닿을 수 있도록 한다.
19. 역할극이나 심리극 절차를 사용한다.

### 상황 16: 정중한 집단

여덟 번째 회기는 피상적인 친절한 분위기로 시작합니다. 모두가 지나치게 정중합니다. 원래는 즉각적으로 도전받았을 법한 횡설수설한 발언, 얼버무리 는 언사와 행동이 용인됩니다. 집단이 모든 공격적인 감정 표현으로부터 스스로를 보호하는 데 급급하게 흘러간다는 사실이 명백합니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?

### 개입

1. 아무것도 하지 않는다.
2. 오늘 집단이 흘러가는 것에 대해 만족하는지 묻는다.
3. 집단원들이 논의하고 있는 것이 무엇이든 거기에 편승한다.
4. 집단원들을 좀 더 의미 있는 대화로 이끌어보려고 시도한다.
5. 진짜 감정으로 내려가 보라고 제안한다.
6. 당신이 공격적인 태도를 취하여 집단이 지나치게 조심스럽다고 비난한다.
7. 집단원들에게 집단에서 일어나고 있는 일에 대해 어떻게 느끼는지 묻는다.
8. 당신이 어떻게 느끼는지를 말한다.
9. 당신 인생에서 있었던 비슷한 경험을 나눈다.
10. 왜 모두가 그렇게 예의 바르게 구는지 물어본다.
11. 집단원들에게 오늘 집단에서 무슨 일이 일어나고 있는 것 같은지 물어본다.
12. 집단의 예의 바른 분위기를 묘사한다.
13. 집단원들 사이에서 암묵적으로 예의 바르게 행동하고 어떤 문제를 일으킬 수 있는 것도 피하자고 합의가 된 것처럼 보인다고 말한다.
14. 이 모든 공손함이 지난 회기에 있었던 분노에 대한 반응이라고 말한다.
15. 이 일을 집단 밖의 집단원들의 삶에서 일어나고 있는 일들과 연관시켜보도록 촉진한다.
16. 집단원들을 가족 관계와 과거 경험에 대한 대화로 이끈다.
17. 이 상황을 활용하여 자신이 바꾸고 싶은 행동에 대해 생각해보도록 한다.
18. 비언어적인 절차를 사용하여 숨겨진 감정에 닿을 수 있도록 한다.
19. 역할극이나 심리극 절차를 사용한다.



### 상황 17: 집단 공격

집단 전반에 걸쳐 한 남성이 자신은 문제가 없다고 주장해 왔습니다. 여덟 번째 회기의 중반부에 집단은 그가 “가면 뒤에 숨어있다”며 공격합니다. 지금 이 순간 모든 상호작용이 더 강렬해지고 있습니다. 그는 집단원들의 비난에 더 강한 부정으로 반응하고, 그들은 그가 부정하자 더 심하게 공격합니다. 당신은 그가 이 상황에서 어떤 영향을 받고 있는지 잘 모르겠습니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?

### 개입

1. 아무것도 하지 않는다.
2. 집단원들이 당신의 조언을 구하더라도, 무슨 일이 벌어지든 그냥 내버려 둔다.
3. 누구든 자신이 원하는 종류의 사람이 될 권리를 가지고 있다고 말한다.
4. 다른 주제를 꺼냄으로써 그들의 주의를 공격하는 것으로부터 돌린다.
5. 그에게 집단에 아무것도 투자하지 않는다면, 집단에서 아무것도 얻어갈 수 없을 것이라고 말한다.
6. 공격에 동참한다.
7. 집단원들이 말하는 것에 대해 그가 어떻게 느끼는지 물어보고, 그가 말하는 것에 대해 집단원들이 어떻게 느끼는지 물어본다.
8. 당신이 어떻게 느끼는지를 말한다.
9. 당신 인생에서 있었던 경험을 나눈다.
10. 왜 그들은 공격하고 있는지 그리고 왜 그는 부정하고 있는지 물어본다.
11. 집단원들에게 오늘 집단에서 무슨 일이 일어나고 있는 것 같은지 물어본다.
12. 그와 나머지 집단원들 사이에 벌어지고 있는 논쟁의 격렬함에 대해 언급한다.
13. 이 상호작용이 교착상태라고 표현한다
  - 집단원들은 그의 주지화에 더 큰 공격으로 대응하고 그는 그들의 공격에 더 큰 주지화로 대응한다.
14. 그의 부정을 집단에 참여하는 것에 대한 저항이라 말하고 집단의 공격을 강제로 그를 집단에 참여시키려는 시도로 설명한다.
15. 지금 집단에서 일어나고 있는 일과 같은 일이 집단 밖의 그의 인생에서도 일어난 적이 있는지 묻는다.
16. 그에게 이러한 집단에서의 사건들을 그의 가족 관계나 과거 경험에 연관 짓도록 촉진한다.
17. 그와 집단원들에게 이 상황을 활용하여 자신이 바꾸고 싶은 행동에 대해 생각해 보도록 한다.
18. 그와 다른 집단원들이 서로에 대해 어떻게 느끼는지를 비언어적으로 표현해보도록 한다.
19. 그와 다른 집단원이 각자 상대방의 입장에서 논쟁을 해보는 역할 연기를 제안한다.

### 상황 18: 술에 취해 온 집단원

이전 두 회기에서 상대적으로 조용했던 한 남성이 아홉 번째 회기에 술에 취해 왔습니다. 그는 다소 방해가 되며, 혼자 웃고 노래합니다. 그리고 다른 사람들이 이야기할 때 가끔 끼어듭니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?

#### 개입

1. 아무것도 하지 않는다.
2. 집단원들에게 이 상황에 대해 어떻게 하고 싶은지 묻는다.
3. 그에게 관심을 보이고 그의 어려움에 대한 염려를 표현한다.  
(그가 틀림없이 꽤 외롭고 우울했었나 보다고 말한다)
4. 아무 일도 일어나지 않은 것처럼 계속 진행한다.
5. 그에게 나가달라고 요청하고 술에 취하지 않았을 때 오라고 한다.
6. 아기처럼 군다고 그를 비난한다.
7. 지금 일어나는 일에 대해 집단원들이 어떻게 느끼는지 묻는다.
8. 당신이 어떻게 느끼는지를 말한다.
9. 당신의 인생에서 있었던 비슷한 경험을 나눈다.
10. 그에게 왜 집단에 술 취한 상태로 왔는지 물어본다.
11. 집단원들에게 이번 회기에서 무슨 일이 벌어지고 있는지를 묘사해보라고 한다.
12. 집단분위기에 그가 어떤 영향을 미치고 있는지 묘사한다.
13. 그가 다른 방법으로는 말할 수 없었던 무엇인가를 집단에 말하려고 애쓰고 있을지도 모른다고 말한다.
14. 그의 행동을 집단에서 일어났던 일들에 대한 불안감의 표현이라고 말한다.
15. 그의 인생에서 그를 괴롭히는 문제에 대해 말해보도록 격려한다.
16. 그에게 집단에서의 행동을 그의 가족 관계나 과거 경험에 연관 짓도록 촉진한다.
17. 행동적인 용어로 그의 어려움을 말해보라고 한다.
18. 그에게 당신과 다른 집단원들에 대해 어떻게 느끼는지를 비언어적으로 표현해보라고 한다.
19. 다른 집단원에게 그의 술 취한 행동을 역할 연기해달라고 부탁한다.

### 상황 19: 결가지 이야기

아홉 번째 모임에 집단은 한 여성에 대해 이야기하는 데 많은 시간을 사용했습니다. 그때 다른 여성이 주된 대화를 무시한 채 옆에 앉은 남성에게 상관없는 다른 이야기를 시작합니다. 그녀의 이야기는 무례하며 주된 대화를 방해합니다. 그녀는 몇 분 동안 이야기를 계속하고 있으며 그만둘 기미를 보이지 않습니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?

### 개입

1. 아무것도 하지 않는다.
2. 왜 아무도 이 두 대화에 대해 언급하지 않냐고 묻는다.
3. 참여적이고, 밀도 있고, 열정적인 질을 가진 집단의 상호작용에 대해 긍정적으로 말한다.
4. 그녀에게 전체 집단에 그녀가 말하고 있는 것을 이야기하도록 초대하여 주된 대화로 끌어들인다.
5. 한 번에 한 가지 대화만 하도록 요청한다.
6. 지금 상황이 마치 유치원 같다고 말한다
  - 모두가 말하고 싶어 하는데 아무도 들으려 하지 않는다고.
7. 두 개의 대화가 진행될 때 집단원들이 어떻게 느끼는지 묻는다.
8. 당신이 어떻게 느끼는지를 말한다.
9. 당신의 인생에서 있었던 비슷한 경험을 나눈다.
10. 그녀에게 왜 결가지 대화를 시작했는지 묻는다.
11. 집단원들에게 무슨 일이 벌어지고 있는지를 말해보라고 한다.
12. 두 개의 대화가 진행되고 있다고 말한다.
13. 그녀의 결가지 대화를 질투의 표현이라고 묘사한다.
14. 그녀의 방해 행동을 그녀 안의 숨겨진 무시당하는 것과 버려짐에 대한 두려움의 표현이라고 말한다.
15. 방해하는 집단원에게 자신의 이야기를 하라고 장려한다.  
(어쩌면 그녀의 행동은 그녀가 집단 밖의 인생에서 겪는 문제들의 반영일 수 있다)
16. 그녀에게 집단에서의 사건을 그녀의 가족 관계나 과거 경험에 연관 짓도록 촉진한다.  
(어쩌면 그녀는 자기 가족으로부터 소외당했다고 느낄 수 있다.)
17. 그녀에게 이 사건을 활용하여 자신이 바꾸고 싶은 행동에 대해 생각하도록 한다.
18. 그녀에게 각 사람에 대해 그녀가 어떻게 느끼는지를 비언어적으로 표현해보라고 한다.
19. 집단원들에게 역할을 서로 바꿔서 상호작용을 다시 한번 해봐달라고 한다.

## 상황 20: 싸움

9회기 후반부에 두 남성이 별거 아닌 일에 대해 열띤 논쟁을 벌이기 시작합니다. 이 논쟁의 진짜 이유는 한 여성에 대해 느끼는 라이벌 의식 때문으로 보입니다. 마침내 한 남성이 화가 나 벌떡 일어나서 다른 남성을 때릴 듯이 위협합니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?

### 개입

1. 아무것도 하지 않는다.
2. 집단원들에게 이 상황에 대해 어떻게 하고 싶냐고 묻는다.
3. 그 두 남자가 자신들의 공격적인 감정을 기꺼이 수용하려는 의지를 가진 것에 대해 언급한다.
4. 다른 주제를 꺼내서 집단의 관심을 이 상황으로부터 돌린다.
5. 집단에서는 신체적 폭력이 허용되지 않는다고 말한다.
6. 그에게 앉아서, 입을 다물고, 아이처럼 행동하지 말라고 말한다.
7. 감정에 대해 묻는다. (예: 두 남자와 여자에게 서로에 대해 어떻게 느끼냐고 묻는다. 집단원들에게 지금 상황에 대해 어떻게 느끼는지를 묻는다)
8. 당신이 어떻게 느끼는지를 말한다.
9. 당신의 인생에서 있었던 비슷한 경험을 나눈다.
10. 두 명에게 왜 지금 이런 행동을 하고 있냐고 묻는다.
11. 집단원들에게 두 남자 사이에서 무슨 일이 벌어지고 있는 것 같냐고 묻는다.
12. 집단의 긴장된 분위기를 묘사한다.
13. 이 논쟁을 한 여자의 관심을 얻기 위한 두 남자 간의 경쟁으로 귀결시킨다.
14. 그의 공격적인 행동을 그가 가지고 있는 수동적이고 의존적인 감정들에 대한 방어라고 말한다.
15. 위협하는 집단원에게 자신에 대해 말해보라고 한다.  
(어쩌면 그의 행동은 집단 밖 그의 인생에서 그가 겪는 문제들의 반영일 수 있다)
16. 이러한 집단 사건들을 그의 가족관계와 과거 경험에 연관시켜보도록 장려한다.
17. 그와 나머지 집단원들이 사건을 활용하여 자신이 바꾸고 싶은 행동에 대해 생각해보도록 한다.
18. 비언어적 절차를 사용한다. (예: 팔씨름)
19. 다른 집단원들에게 두 남자 사이의 상호작용을 역할연기 해보도록 부탁한다.

### 상황 21: 성적인 분위기의 모임

열 번째 모임은 유혹적인 분위기로 시작됩니다. 상호작용의 중심에는 한 여성이 있는데, 그녀는 여러 회기 동안 한 남성이 자신에게 관심을 보일 때까지 계속 추파를 던져 왔습니다. 이번 회기에서 그녀는 그 남성과 시시덕거리를 멈추고 다른 남성과 같은 행동을 새로 시작합니다. 모두는 적극적으로 참여하지는 않더라도 적어도 흥미진진 해하는 관찰자로서 이 성적인 분위기에 가담하고 있는 것 같습니다. 당신은 어떻게 하겠습니까?

### 개입

1. 아무것도 하지 않는다.
2. 집단원들에게 오늘 집단이 흘러가는 방식에 대해 만족하느냐고 묻는다.
3. 모두가 열정적으로 참여하는 것에 대해 긍정적인 방식으로 말한다.
4. 상호작용을 교착상태로 보고, 집단을 다른 방향으로 이끈다.
5. 단순히 이 상황을 지속하기보다 무엇이 일어나고 있는지를 이야기해보도록 한다.
6. 그녀를 근본적으로는 남자를 두려워하는 바람둥이라고 비난한다.
7. 감정에 대해 묻는다. (예: 세 명의 주요 참여자들에게 서로에 대해 어떻게 느끼고 있는지 묻는다. 집단원들에게 지금 돌아가고 있는 상황에 대해 어떻게 느끼는지 묻는다)
8. 당신이 어떻게 느끼는지 말한다. (예: 흥미진진)
9. 당신 인생에서 있었던 비슷한 경험을 공유한다.
10. 그녀에게 왜 그녀가 하는 방식으로 시시덕거리는지 물어본다.
11. 세 명 사이에서 무슨 일이 벌어지고 있는지에 대한 집단원들의 생각을 묻는다.
12. 집단의 유혹적인 분위기에 대해 묘사한다.
13. 세 명의 상호작용에 전체 집단이 얼마나 매료되었는지에 대해 언급한다.
14. 그녀가 다른 남자들과 시시덕거리는 것은 그녀가 어떤 한 사람과의 깊은 관계를 두려워하기 때문이라고 말한다.
15. 집단 밖에서도 그녀가 이런 방식으로 남자들과 관계를 맺는지 물어본다.
16. 그녀와 다른 이들에게 이 집단에서의 사건을 자신들의 가족 관계나 과거 경험에 연관 지어 보라고 한다.
17. 이 사건을 이용하여 자신이 바꾸고 싶은 행동에 대해 생각해보라고 한다.
18. 집단원들에게 서로에 대해 어떻게 느끼는지를 비언어적으로 표현해보라고 한다.
19. 세 명이 역할을 바꾸도록 한 다음 다시 상호작용을 해보도록 한다.

감사합니다.^^\*

# ABSTRACT

Changes in Self-talk and knowledge structures of novice  
counselors through Group Counseling Supervision

A Dissertation of the Degree  
of  
Doctor of Philosophy in Education  
(Educational Counseling)

By  
Jo, Suyeon

Advisor : Kim, Changdai, Ed D.

Department of Education  
Graduate School  
Seoul National University

2017

Group counseling is a social invention rapidly expanding and possessing a very powerful influence, and is widely recognized as an effective counseling method to draw positive results under various circumstances(Burlingame, Fuhriman & Mosier, 2003; Fuhriman & Burlingame, 2001; McRoberts, Burlingame, & Hoag, 1998; Rogers, 1970).

Utilizing the strength of a group, multiple members of the group try to change the members in group counseling. In other words, as group counseling is about an individual and the interaction between the individuals, there are more complex steps than personal counseling and it involves reciprocal actions, diversity, and complexity(ASGW, 1998; Conyne, 1997; Corey, 2011; DeLucia-Waack, 2002; Stockton, 1996; Yalom, 1995). Therefore, a group counselor has various tasks on hand, which are not required a personal counselor, and should have a deep understanding of those tasks(Kwon, 2007). No matter how extraordinary a personal counselor is, due to the distinct characteristics of group counseling, he or she must go through extra education relevant to group counseling.

However, at most consultation related graduate schools, even though the curriculum for group counselors should be at least one year of in-depth education, the curriculum on group counseling usually opens as just one subject of the entire graduate course, and at times, in the doctor's course as well, which makes it difficult to generate practical and effective learning(Kwon, Kim, Gye, 2016). Therefore, simply through the curriculum of domestic graduate school courses nowadays, it is tough to produce professional group counselors who have received sufficient education and practical training. Even if the graduate students and inexperienced group counselors who have just finished his or her graduate courses learn

about group counseling, they have hard time actually making progress in group counseling(Son, 2001). Inexperienced group counselors, especially, can hardly apply theories they have learned in actual group counseling, which leads to making mistakes in difficult situations and cause fear and anxiety(Lee, 2008).

The most typical and effective way of training process for improvement of counselors' professionalism is supervision(Kim, 1992; Holloway, 1995). Supervision integrates theoretical knowledge and practical experience of counseling and it is the most utilized education method for counselor drills(Bernard & Goodyear, 2004). As supervision can improve and develop counseling techniques and help solve ethical problems faced during counseling processes, it protects and helps counselors advance, and that affects the clients(Loganbill, Hardy & Delworth, 1982). Supervision is an essential training factor to develop abilities that talented counselors should have promotes the growth and improvement of counselors, and helps counselors get autonomy in clinical standpoint(Altfeld & Bernard, 1997; Bahrnick, Russell & Salmi, 1991; Bernard & Goodyear, 2004; Bradley & Ladany, 2001; Conyne, 1997; Kline, 2003; Wilson, Rapin & Haley-Banez, 2004). In addition, this supervising method is suitable and essential in that managing a group counseling session and educating on various aspects in complex situations should be done simultaneously(Granello, 2010).

Group counseling supervision may be similar to the basic structure of personal counseling supervision but due to various interactions and complexity, it shows differences in detailed matters(DeLucia-Waack, 2002; Stockton, 1996). Experimental research specialized on group counseling supervision, which is different from personal counseling supervision, is very inadequate, and even overseas, the research is



insufficient. This limits the proposal of sufficient models and understanding of the contents. (Bernard, Goodyear, & Bernard, 1992; Bradley & Richardson, 1987; Gillam, Hayes & Paisley, 1997; Prieto, 1996; Werstlein & Borders, 1997). The reason for such an insufficient research related to group counseling supervision despite its validity is that there are not enough instruments to accurately measure this complicated process and setting up major variables for the efficacy of group counseling is ambiguous (Holmes, Stader, Swaim, Haigler, & Myers, 1998; Prieto, 1996).

In the area of personal counseling, improvement of counselor's cognitive complexity is emphasized as an educational objective for the development of counselors. Cognitive complexity indicates the degree of differentiation or integration of personal cognitive structure (Schroder, Driver & Streufert, 1967). An individual with higher cognitive complexity can understand and approach external stimulus in various ways and through objective judgment, can cope with the stimulus properly. Therefore, to trainees learning group counseling, cognitive complexity is vital (Bieri, 1966; Granello & Underfer-Babalis, 2004; Schneier, 1977). Cognitive complexity is an ability to accept, integrate, and utilize diverse perspectives; a counselor with low cognitive complexity holds preconception while a counselor with high cognitive complexity has less prejudice, can integrate and analyze client information, and formulate a higher-level hypothesis (Granello, 2010; Holloway & Wolleat, 1980; Martin, Slemon, Hiebert, Hallberg & Cummings, 1989; Spengler & Strohmer, 1994; Stoppard & Miller, 1985; Watson, 1976).

Granello (2010) discovered that there is a static correlation between cognitive complexity level and the work experience of group counseling. She also observed a big growth and development in

cognitive complexity during an internship period after the master's course and after the doctor's course(Fong et al., 1997; Granello, 2002). Duys and Hedstrom(2000) measured the change of cognitive complexity of master students after the education. Also, the biggest growth of cognitive complexity among counseling trainees took place especially during their internship period, and they strongly claim the supervision experience is the imperative factor in reinforcing cognitive complexity(Fong et al., 1997; Granello, 2002; Granello & Underfer-Babalis, 2004). Thus, group counseling supervision is an appropriate way to grow cognitive complexity(Peace & Sprinthall, 1998).

However, in order to see any change, it has to be observed over one semester or several years, and therefore, it is hard to notice changes in a group counselor in a short period of time. In addition, unfortunately, the preceding researches of group counselor's cognitive complexity have only measured changes in qualitative research method, and no quantitative comparison of cognitive complexity of inexperienced group counselors and skilled group counselors proceeded. Therefore, to confirm changes brought by the group counseling supervision, which is proposed as an effective way to improve cognitive complexity, a new verification method is required, not a traditional one. This research, therefore, wanted to verify cognitive complexity, a core prediction factor of group counselor development, through quantitative measurement and analyzable cognitive structure change in detail, and in doing so, establish group counseling supervision, the most effective educational method proposed to improving cognitive complexity, as a handling intervention.

Cognitive structure is a level or an attribute system which provides

foundation to perception and judgment process of an individual, and indicates how information is organized based on the similarities and differences between stimuli; and the differences of an individual cognitive structure cause differences in response(Bieri, 1966; Kelly, 1955; Kivlighan, Markin, Stahl & Salahuddin, 2007; Schroder, Driver & Streufect, 1967). Group counseling accompanies these diverse cognitive processes, and the group counselors decide on the direction of integrated intervention through understanding and analysis of the collected information(Davison, 2014). In other words, learning group counseling means integrating previous knowledge, form a new meaning, and develop a new cognitive structure(Ausubel 1978; Cunningham 1992).

To assess change of cognitive structure, in group counseling education, intention, conceptualization, self-talk, and knowledge structure method based on the similarity judgment were used in the meantime. Intention is accomplishing a result through chosen intervention of a counselor. Conceptualization is a process of registering various collected data. It has been unfolded that there is a relation between the intention of a group counselor and the process of group counseling, and it has been confirmed that a skilled group counselor utilize conceptualization of more complex steps much more effectively than an inexperienced group counselor(Kivlighan & Quigley, 1991; Martin et al., 1989; Stockton, Morran & Clark, 2004). However, since there is not much research regarding the measurement techniques of intention and conceptualization, any relating research is not entirely satisfactory.

On the other hand, of all the cognitive structure researches, self-talk and knowledge structure are areas that have been actively studied relatively. A group counselor goes through continuous

cognitive process in the internal thinking process, and he or she uses self-talk as a cognitive tool to process and understand information such as and group dynamics or group phenomenon in the scene of group counseling, identify his or her actions, emotions, and thinking to establish a hypothesis and intervention strategy, and help self-examination(Kim, 2012; Neufeldt, 2004). In a variety of research, the change of cognitive structure of a counselor has been identified through self-talk(Benjamin, 1983; Borders, Fong-Beyette & Cron, 1988; Fuqua, Newman, Scott & Gade, 1986). Hines(1993), who especially studied on self-talk of group counselors, determined that a group counselor's self-talk is more multi-dimensional than that of a personal counselor, and that group counselors consider different standards at once due to the characteristics of group counseling. Hines, Stockton, and Morran(1995) also found differences in self-talk level of inexperienced group counselors and skilled group counselors; skilled group counselors showed meaningful difference in interpretation, question, and intervention category out of self-talk categories of Hines(1993) to that of inexperienced group counselors(Kim, 2012). The self-talk of a group counselor included more contents of group process and group dynamics when the counselor had more experience in group counseling education and instead of simply observing group members, the counselors tended to form a hypothesis and used self-talk to verify the hypothesis through observation. In addition, the contents of self-talk in a complex and difficult group counseling situation showed great difference based on whether the counselor is experienced or not. Thus, in this research, we tried to measure self-talk of group counselors on members who monopolize the session, which is one of thirteen different member types that inexperienced group counselors find challenging(Jacobs,

Masson & Harvill, 1998).

Additionally, many researchers claimed that to determine major difference between the inexperienced and professional group counselors, cognitive structure is an important area that differentiates these two groups(Etringer, Hillerbrand & Claiborn, 1995; Davison, 2014). Etringer, Hillerbrand and Claiborn(1995) identified disparities in various cognitive abilities, such as memory, knowledge structure, descriptive and procedural knowledge, recognition of patterns, deduction process and objectives, and structuralization of issues, between the inexperienced and skilled group counselors. Kivlighan and Kivlighan(2009) observed that the more education an inexperienced group counselor receives, the more complex the knowledge structure of the counselor becomes, and that is similar to the knowledge structure of a skilled group counselor. Kivlighan et al(2007) claimed that the knowledge structure is a good predictor for counseling skill performance, and determined that the more similar the knowledge structure of an inexperienced counselor is to that of a skilled counselor, the more amicable the satisfaction of group members is(Kivlighan & Kivlighan, 2010). Therefore, in group counselor education, it is important to identify the change in knowledge structure in various aspects of group counseling(Holloway & Wolleat, 1980; Watson, 1976).

Many researches regarding cognitive structure show that the cognitive structure of expert group counselors use deep structure more than that of inexperienced group counselors(Hines, Stockton & Morran, 1995: Kivlighan & Quigley, 1991; Martin et al., 1989; Mayfield, Kardash & Kivlighan, 1999). However, since other studies, except those of Hines, Stockton, and Morran(1995) and Kivlighan and Quigley(1991), are horizontal and more about the essence between the

main bodies, it is hard to understand how and why cognitive structure changes as experiences grow over time. Analyzing complicated cognitive phenomenon, such as the rank of cognitive structure, is only possible when quantitative comparison, such as statistical analysis that measures similarities using the same format and notion, is possible.

Researches on inexperienced and skilled group counselors enable effective execution and deeper understanding of group counseling supervision (Conyne, 1997; Donigian & Malnati, 1997; Jennings & Skovholt, 1999). Thus, the objectives of this research to disclose what kind of changes occur in cognitive structures of novice group counselors through group counseling supervision. The research especially focused on the cognitive structure, a core competence factor of group counselor education, in the aspect of determining detailed change of self-talk and knowledge structure of group counselors to quantitatively measure and analyze. The changes in self-talk of group counselors were deducted based on the group counselor self-talk list of Hines (1993) and dimensions of group counseling contents and process of Gladding (2016). In the case of knowledge structure analysis, using the Group Therapy Questionnaire (GTQ), the analysis of pathfinder network was performed, and through that process, the similarities of inexperienced and experienced group counselors and the change of cognitive structure were examined. Through this research objective, it is possible to determine if group counseling supervision positively affects the improvement of novice group counselors' cognitive complexity, and disclose the process of what kind of specific changes occur.

The objectives of this research is to explore how cognitive structure changes when inexperienced group counselors participate in

group counseling supervision in a concrete manner, and determine the detailed content alteration of cognitive structure of inexperienced group counselors due to the group counseling supervision in the aspect of group counselors' self-talk and knowledge structure.

Based on the research objectives, the following are the research problems and hypotheses of this research.

Research Question 1. Does group counseling supervision alter self-talk of an inexperienced counselor?

Research Question 2. Does group counseling supervision alter knowledge structure of an inexperienced counselor?

## **Methods**

### **Participants**

The research participants of this study were new group therapists and experienced group therapists. A total of 116 beginning group therapists participated in the research, 30 of them in pre-experiment and 96 of them in the actual experiment. Group arrangement was at first done through random sampling, but for the even distribution of male and female participants, groups were arbitrarily arrangement according to participation application orders. The result of participant's region, Seoul, Gyeonggi, Kyungsang Province and Jeolla Province were included. 63% of them were in their master's course, and 37% of them finished their master's course. The average age of beginning group therapist in the pre-experiment was 31.13, 15% male and 85% female, and the mean career experience was .82 years, and the

average group therapy cases conducted by them were 1.5 cases. The actual experiment was consisted of 3 groups- untreated control group, Experiment I group that watched 1 group therapy Supervision, and Experiment 2 group that watched all 2 group therapy Supervision- and each group had 32 participants. The basic information of control group, experiment I and experiment 2 group are as follows. Their average age was 32~33 in all 3 groups, and the distribution ratio were 18.75%~21.88% for males and 78.12%~81.25% for females. Average group therapy experience was 0.79~0.81 years, and the average group therapy cases conducted by them were 1.50~1.65 cases, thus showing similar distribution rate among groups.

2 participants among the 96 in the actual experiment dropped out as they could not implement post-examinations. 1 of them could not bring in group therapist engagement for the measurement of group therapist self-conversation, thus was excluded from analysis subject (the study only selects data with score 4 over 5, and in this case, the engagement score was only 1). Lastly, 3 of them had conspicuously low faithfulness in survey responses, thus was excluded from analysis subjects as they could cause errors in total data analysis. Consequently, for the final analysis subjects, in the case of beginner group therapists, there were 30 participants in pre-experiment group, and for actual experiments, there were 30 participants each in control group, experiment 1 and experiment 2 groups.

In the case of experienced group therapists, strict selection standards were applied as their data had to meet the experienced group therapist career experience standard and at the same time had to be used as the criteria for the knowledge structure change of beginner group therapists. First, the experienced group therapists



were limited to those who have more than 20 years of experience, more than 100 cases of group therapy sessions, group therapy trainer certification licenses, and those who still conducted active group therapy sessions. The selected 13 experienced group therapists had an average age of 59.85, 7 males and 6 females. Their educational backgrounds were 2 master's degree-holders, 11 doctor's degree-holders, and 7 of them were incumbent professors in universities. Their average career experience of group therapy was 27.46 years, and the average number of group therapy sessions they conducted was 288.41 cases. 13 of them did not participate in scale adaptations and video ratings. This was to minimize double exposure to scale during the rating process and to minimize impact on the change of knowledge structure.

## **Procedure**

After the adaptation of measuring instrument and the making of mediation instrument (2 group therapy Supervision videos), the actual experiment was conducted. Before implementing the actual experiment, as experiment participant recruitment, 30 beginner group therapists for pre-experiment and 96 beginner group therapists, and 13 experienced group therapists for actual experiments were sampled. After that, the 96 beginner group therapists were randomly distributed in 32 each into control group, experiment 1 group and experiment 2 group. Experiment 1 group only watched 1 group therapy supervision video, and Experiment 2 group watched all 2 of the group therapy supervision video. The experiment was individually conducted in a quiet place so that the research participants were not disturbed. The whole process of experiment was based on online messengers and computer-assisted experiment. Research participants

conformed to the research procedures via online messenger windows, and participated by completing online surveys and watching videos on their individual computer screens. The self-conversation assessment of beginner group therapists were conducted in a think-aloud method, so before actual test, the sample group therapist self-talks were recorded, and recording tests were implemented. Also, in order to enhance engagement as supervisor while watching group therapy supervision videos, supervision cases were distributed to them before watching the video so that they could have thorough knowledge about it in advance. Also, right before watching the video, for the participants' immersion into the video, an indication saying, "There is a simple test after watching the supervision video" was delivered.

First, the research participants were finally informed with the research procedures, and they signed the research participation consent form and their basic information were collected. With pre-assessments, the self-talks and knowledge structure of beginner group therapists were measured. Identically, the after-tests also measured the self-talk and knowledge structure of group therapists after watching the group therapist supervision video.

For the implementation of pre-assessments, first, the research participants checked whether it was an appropriate environment for research participation. Next, therapist self-talk methods were indicated. Then, data was collected through thinking-aloud method on the thought of the beginner group therapists after watching the 2-minute-long sample video. After that, participants checked whether their self-talk recording file was appropriately recorded while watching the sample video, and when there was no problem, they moved onto the next step. Self-conversation actual assessment was to record self-conversation while watching a 6-minute-long group

therapy video. After that, through self-reporting assessment on the knowledge structure survey made online, the pre-assessment was completed. Experiment treatment was watching the group therapy supervision video.

Experiment 1 group watched 1 group therapy supervision video, and Experiment 2 group watched 2 group therapy supervision videos, and the control group was untreated. For a similar setting to the supervision process, the video clip could not be stopped or rewind once it started, and it automatically ended after starting. Also, to check whether the participants thoroughly grasped the core contents of the video, an assessment was conducted after watching the supervision video. The after-assessment repeated the same processes with pre-experiments.

Through these operant procedure, after finishing all experiment participation processes, research participants were asked of whether they had any difficulties during the process. A fixed amount of honorarium was given to the participants through mobile, and research participation completed.

## **Measures**

### **Group therapist self-talk assessment**

In order to assess the self-talk of group therapist , the following structures and procedures were followed. Phase 1 was to watch the recorded video of an actual group therapy session, and the research participants recorded self-talks in a think-aloud method while pretending to be the group therapist of the group in the video. Phase 2 was to reproduce the recorded contents into transcripts, and distinguish them according to meaningful units. Phase 3 was coding

according to categories by a third rater, according to the category and aspects of self-talk. Lastly, phase 4 consisted of measuring group therapist self-talks by analyzing the coded materials that met a final consensus.

The group therapy video used in phase 1 is a video developed by Kim(2013) for the assessment of self-talk. It received a score of 86.6 on the question of 'Do you recognize this as a typical group therapy session?', and a rating score of 100 on the question of 'How much session monopoly of group member(s) can be recognized?', and a score of 82.6 for beginner group therapists, thus a high rate of group therapist engagement. Hence, this video was used as a stimulant video for the actual experiment. In particular, in the case of beginner group therapists, they found it much more difficult to deal with monopolizing group member than experienced group therapists(Kim, 2008; Lim, 2009; Wiggins & Carroll, 1993). Therefore, when recognizing this as a problematic situation, introspective self-talk could be more activated, so this video was recognized to be a great stimulant. After receiving consent from the developer of the video, the consent of actual subjects in the video were received. Material consisted of a practice video and 2 real videos.

The self-talk transcriptions of beginner group therapists in phase 2 consisted of transcribing of all data of both pre and post assessments, and its contents were distinguished by meanings to produce a coding chart.

In phase 3, the categorization of self-talk was coded by 2 groups of two, thus a total of 4 students in therapy doctorate's program according to the standards of self-talk category and self-talk aspect.

In phase 4, according to the analysis standards, discordant data among the individually coded data went through consensus processes

and 2012 completely coded self-talk list data were analyzed.

### **Assessing knowledge structure of group therapists**

In order to assess the knowledge structure of group therapists, Group Therapy Questionnaire (GTQ, Wile, Bron, & Pollack, 1970) was used in this study. According to Wile, Bron, & Pollack(1970), GTQ is a assessment instrument developed to deal with both the clinical importance and scientific assessment possibility. The 19 GTQ group therapy intervention were interventions related to important decisions that the group therapists selected when operating groups, thus they were chosen. Also, through the score differences in the concerned assessing instrument, it was found that this instrument could be used to check the significant differences in the experiences of group therapists, theoretical aims and others. Kivlighan & Kivlighan(2009) has used the GTQ response results in analysis to infer the knowledge structure related to the intervention of group therapist. This tool is continually used to compare the similarity of the knowledge structure of experienced and beginner group therapists.

The revised GTQ(Wile, 1973) shows 21 realistic situations that may occur during the process of group therapy. For instance, the first situation is when the 8 members of the group meet for the first time. After introducing themselves, all members stare at you, the group therapist and remain silent. To the question of “What will you do?, you will have to answer, ‘How will you respond when you are the group therapist who confronted this situation?’ The response method suggests 19 group therapy intervention to all 21 situations, and make you indicate all interventions that can be considered as a group therapist.

## Data Analysis

The data analysis of this study was conducted as follows. First, in order to confirm the pre-homogeneity among the three groups, Levene's test of ANOVA was used to check whether there were any difference in the category and aspect of self-talk, connected number of knowledge structure, number of cycle pattern, and the measurement of average distance.

In order to check <Hypothesis 1>, the self-talk contents of beginner group therapist according to group therapy supervision experience (treatment) were distinguished into meaningful units, and primary analysis data rated according to self-talk category and group therapy aspect were collected. For the change comparison on pre-post beginner group therapist's self-talk category and aspect, t-test method was used. The difference among the three groups on after results were analyzed by ANOVA and Scheffe.

In order to check <Hypothesis 2>, basic statistical analysis on average frequency and ratio per group therapy intervention, and response level related to given responses was conducted. After that, through Pathfinder Network (Schvaneveldt, 1990), the knowledge structure of group therapy was visually analyzed and suggested. The cross matrix of each row and column on the 19 group therapy intervention was made, and the knowledge structure data were analyzed in the order of standardized similarity. This is because the order of standardized similarity (simultaneously occurring frequency) analyzes a more reasonable knowledge structure than individually extracted data (Acton et al., 1994). The constitution of the matrix was each analyzed in three aspects. 1) Number of links on each 19 group therapist intervention in PFNet, 2) number of recurrent pattern, and 3) conceptual distance between interventions. The complexity

change and similarity were analyzed in these three aspects. The software used in data analysis were SPSS 22.0 for comparison in differences between groups, Lee's WNETs ver 0.4.1 for analysis of group therapist knowledge structure network, and NodeXL Basic(2015) for the suggestion of visualization result.

## Results

### Research result of actual experiment

#### Change in self-talk category of beginning group therapists

In order to confirm the self-talk category change of beginning group therapists according to the group therapy supervision treatment, ANOVA and Scheffe tests were implemented in all three groups. Experiment group 1 and Experiment group 2 that participated in group therapy supervision showed more self-talk of 'interpretation' category than the control group that did not participate in group therapy supervision. In other words, group therapy supervision experience increases 'interpretation'al self-talk of beginning group therapists. The self-talk category of 'question' and 'intervention' of Experiment group 1 that only was treated with 1 case of group therapy supervision did not show any difference with the control group. However, Experiment 2 group that was treated with 2 cases of supervision showed a significant difference with the control group. This proves that self-talk changes can be made through several training sessions than 'question' category( $F = 7.36, p < 0.01$ ) and 'intervention' category( $F = 6.65, p < 0.01$ ). The self-talk category of 'observation' and 'value judgment' did not display any significant difference in after-inspection. Consequently, research hypothesis 1-1,

*“When participating in group therapy supervision, the self-talk interpretation, question and intervention category ratio and of self-talk in group process of beginning group therapists will increase more than non-participation.”* was selected.

On the categories of ‘interpretation’, ‘question’, ‘intervention’ that showed significant differences in after-inspections, ANOVA and Scheffe tests were conducted on its sub-categories. The subcategories of ‘interpretation’- ‘5. Interpretation on group members’( $F = 8.99, p < 0.01$ ) and ‘6. Interpretation on group process’( $F = 10.72, p < 0.01$ )-were verified to have more interpretational self-talk in group therapy supervision treated group than the untreated control group. Among the sub-category of ‘question’, ‘10. question related to the intervention on group member’( $F = 3.28, p < 0.05$ ) showed significant difference between experiment 2 group and control group. In the subcategories of ‘intervention’, ‘14. intervention on group member’( $F = 4.43, p < 0.05$ ) significantly showed more self-talk in experiment 2 group than the control group. ‘16. Intervention practice on group members’( $F = 7.45, p < 0.001$ ) showed more self-talk in experiment group 2 than the control group and experiment group 1. In other words, among the self-talk subcategories of beginning group therapists, 5, 6, 10, 14, 16 showed to increase through group therapy supervision.

### **Change in self-talk aspect of beginner group therapist**

According to the group therapy supervision treatment, in order to check in detail the self-talk aspect change of beginning group therapists, ANOVA and Scheffe tests were conducted in all three groups. Self-talk of ‘group process’ aspect showed more self-talk ratio in experiment groups 1 and 2 that participated in group therapy supervision than the control group that did not do so( $F = 7.54, p <$



0.01). Consequently, hypothesis 1-2, *“When a group counselor participates twice in group counseling supervision, the interpretation of self-talk, questions, and ratio of intervention category and of self-talk in group process of an inexperienced group counselor will increase, compared to that of an inexperienced group counselor who participated once in group counseling supervision.”* was selected. Also, even though it was not selected as research hypothesis, the ‘group contents’ aspect showed increase in self-talk with significant differences after group therapy supervision. Thus, through group therapy supervision, beginning group therapists may implement more ample self-talks.

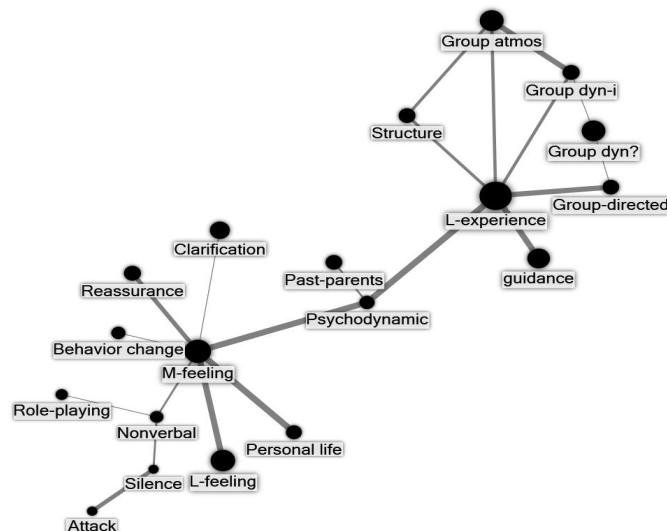
### **The knowledge structure change of beginning group therapists**

In order to analyze the change in the knowledge structure of beginner group therapists by group therapy supervision, pre-post t-test was conducted according to each analysis factor.

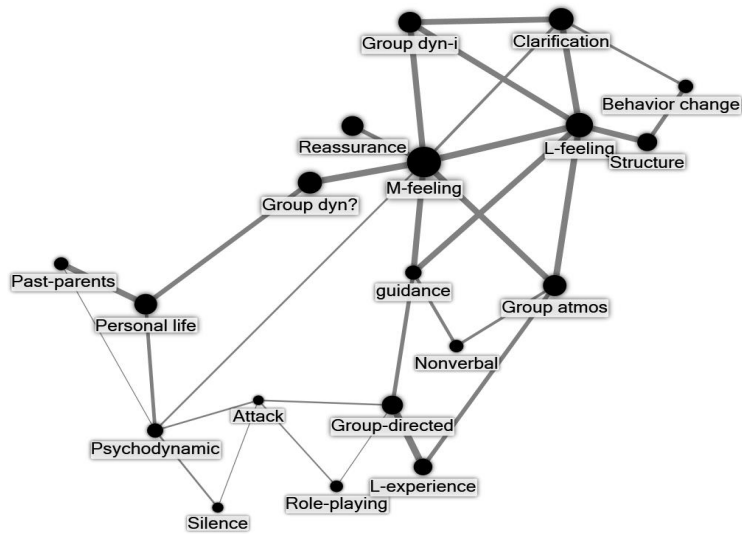
The group therapists’ knowledge structure of the control group did not show significant differences between pre-experiment group and post-experiment group, in all connected number per intervention ( $t = 1.63, p > 0.05$ ), number of circulation pattern ( $t = 0.08, p > 0.05$ ), and average distance ( $t = 0.09, p > 0.05$ ). In the case of experiment group 1, it did not show any significant differences in pre, post experiments for average distance per intervention ( $t = 1.84, p > 0.05$ ), but in connected number per intervention ( $t = 2.14, p < 0.05$ ) and circulation pattern number per intervention ( $t = 2.35, p < 0.05$ ), the post group displayed increase in the connected number and circulation pattern number per intervention. Experiment group 2 showed significant differences in all three analysis factors. In particular, it showed big differences in connected number per intervention ( $t = 4.38, p > 0.001$ ) and circulation number ( $t = 0.72, p > 0.001$ ). In other words, the

more group therapy supervision video shown to beginner group therapists, the more group therapy mediation could be considered, and the hypothesis on multi-dimensional mediation increased as well.

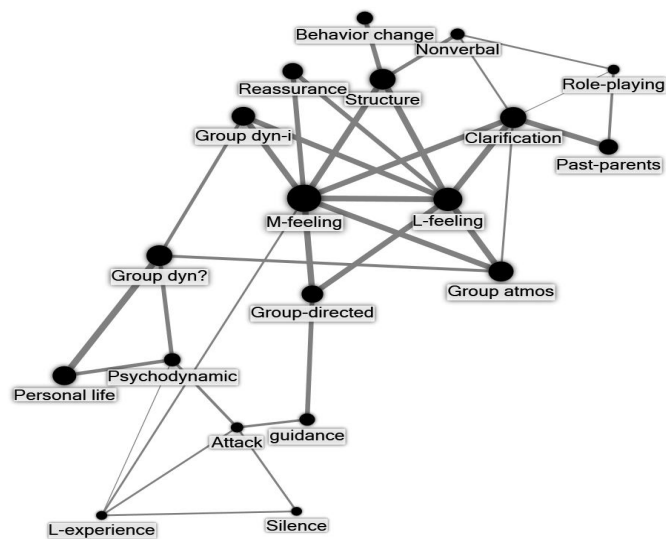
After analyzing whether the knowledge structure changes in beginner group therapists were more complex, and shows similarity with experienced group therapists. First, in the knowledge structure of beginner group therapists after watching group therapy supervision, the connected number per concept ( $t = 4.38$   $p < 0.0001$ ) and circulation pattern number ( $t = 4.45$ ,  $p < 0.001$ ) increased significantly. On the other hand, there was no significant change in average distance ( $t = -2.26$ ,  $p > 0.05$ ) change. In other words, due to the increase in connected number and circulation pattern per intervention, the research hypothesis 2-1 "When participating in group therapy supervision, the knowledge structure of beginner group therapists will become more complex than when not participating." was selected.



[Figure 1] Pre-experiment knowledge structure of beginner group therapists Experiment Group 2



[Figure 2] Post-experiment knowledge structure of beginner group therapists Experiment Group 2



[Figure 3] Pathfinder network map for the 19 group leader interventions for experienced group counselors

Also, in order to confirm whether the changed complex knowledge structure is appropriate or not, similarity with experienced group therapists were checked. The similarity between both groups in pre-confirmation showed that the connected number per concept ( $t = 5.83, p < 0.001$ ) and circulation pattern number ( $t = 9.25, p < 0.001$ ) and distance per intervention ( $t = -4.10, p < 0.001$ ) show large gap. However, the similarity between both groups in post-confirmation showed that the connected number per intervention ( $t = 1.15, p > 0.05$ ) and distance per intervention ( $t = -2.00, p > 0.05$ ) increased significantly. On the other hand, there was no significant change in circulation pattern number ( $t = 2.29, p < 0.05$ ) change but gap decreased.

Even though there was no statistically significant similarity in the mean distance change per intervention, when comparing it with pre experiment group, the distance had the tendency to decrease. In other words, the research hypothesis 2-2, *"When a group counselor participates twice in group counseling supervision, the knowledge structure of an inexperienced group counselor will be more similar to the knowledge structure of an expert group counselor, compared to that of an inexperience group counselor who did not participate in group counseling supervision."* was selected. Consequently, it was proved that the knowledge structure of beginner group therapists becomes more complex and similar to the knowledge structure of experienced group therapists through group therapy supervision training.

## Discussion

In this chapter, the previously discussed results of the study are

summarized and based on those results, the cognitive structure change of unexperienced group counselors, manifested through group counseling supervision, can be classified into three different points when discussed in perspectives of self-talk category and knowledge structure.

First is the difference in self-talk category.

Experienced group counselors have been determined to use more self-talk in the categories of 'interpretation' and 'intervention' than inexperienced group counselors(Hines, Stockton, Morran, 1995), while inexperienced group counselor utilized more self-talk in the 'observation' category. The analysis of the category of self-talk by previously mentioned group of inexperienced group counselors indeed showed that the rate of 'observation' category self-talk was the highest of all categories, which is in line with the preceding researches.

Meanwhile, after group counseling supervision measures, the first and the second group of the experiment indicated changes in self-talk category, especially at a high rate in the 'interpretation' and 'intervention' categories, which is the characteristics of self-talk of professional group counselors. Through these results, it can be said that the fact the group counseling supervision has effective influence to the changes of self-talk category of novice group counselors has been empirically verified.

Second, group counseling can be divided into two different dimensions, group content and group process(Doginian & Malnati, 1997), and the higher the career of the group counselor, the more use of self-talk in the 'group process' level in difficult group situations; to be exact, the experienced group counselor uses three times more of self-talk compared to the inexperienced group counselor. Thus,

self-talk in the dimension of 'group process' can be utilized as a predictor to differentiate distinct characteristics of a young group counselor and a profession group counselor(Hines, Stockton, Morran, 1995). In this research, after taking measures of group counseling supervision, of all the levels of self-talk by inexperienced group counselors, 'group content' and 'group process' levels have significantly increased. Hence, it can be construed as the higher the career of a group counselor, the higher the tendency to utilize cognitive resources in introspecting on 'group process,' and that group counseling supervision promoted it.

Third, when the knowledge structure of a novice group counselor is similar to that of an experienced group counselor, the members of the group recognize the group counselor to be more stable and are more satisfied with the group counseling(Kivlighan & Kivlighan, 2010). Kivlighan and Kivlighan(2007) identified the difference between knowledge structure of an inexperienced and experienced group counselors regarding the intervention of group counseling, and in fact, through education, the knowledge structure of a novice group counselor can become similar to that of a professional group counselor(Kivlighan & Kivlighan, 2009). Even after group counseling supervision, there were some differences in the structure and the connection pattern of knowledge structures between the inexperienced group counselor and the experienced group counselor in this research as well. However, with limited education, which involved just two sessions of group counseling supervision, the encouraging results were presented via the evident complexity and increase in similarity of knowledge structure, proving the efficacy of group counseling supervision.

## **The Significance of the Study**

First, this study itself is meaningful in that it sought to verify the effect of group counseling supervision in empirical research method.

Second, a new device to measure the development and professionalism of a group counselor has been introduced to the country.

Third is that the analysis of cognitive structure change of an inexperienced group counselor can be visualized, and in analyzing the core contents relations of cognitive structure of a complicated group counselor, the Pathfinder Network: PFNet was utilized.

Fourth, this study did not verify the cognitive structure change of an inexperienced group counselor through just one group counseling supervision but rather differentiated the counselors into two different groups and had experimental group 2 to participate in one more group counseling session to determine the repetition effect of group counseling supervision.

Lastly, this study employed experimental methods on the effect of group counseling supervision to design the research, and this aspect opened up great possibilities for this group counseling supervision research to be conducted in various experimental methods in the future.

**keywords : Group Counseling Supervision, Self-talk,  
Knowledge Structures, Novice Group Counselors,  
Pathfinder Network**

***Student Number : 2014-30472***